

## COMO PENSAM “ELAS” A ORGANIZAÇÃO DAS SOCIEDADES E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA?

Do desenvolvimento do pensamento político à vivência da cidadania participada em  
contexto escolar no pré-escolar e ensino básico

Teresa Maria e Cruz Morais da Silva Dias



Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação  
Sob a orientação científica  
Professora Doutora Isabel Menezes

DEZEMBRO 2012



# COMO PENSAM “ELAS” A ORGANIZAÇÃO DAS SOCIEDADES E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA?

Do desenvolvimento do pensamento político à vivência da cidadania participada em contexto escolar no pré-escolar e ensino básico

Teresa Maria e Cruz Morais da Silva Dias



Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto pela licenciada Teresa Maria e Cruz Morais da Silva Dias para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Isabel Menezes





## **Papel branco**

Papel branco  
escuro na solidão do dia  
papel branco  
não brilha  
papel branco  
não tem luz  
papel branco  
não tem força  
papel branco  
deixa-se escrever  
papel branco  
não tem espírito  
papel branco  
não tem sabor  
papel branco  
vida de angústia  
papel branco  
banco de tristeza  
papel branco  
não vê  
papel branco  
não ouve  
papel branco  
não tem coração  
papel branco  
não tem sentidos.

Um papel branco nada tem.  
Que nascerá nele?  
Certamente não será o Sol,  
não a Primavera.  
Talvez letras  
e das letras poesia.  
Talvez. Talvez.  
Neste papel branco  
Vai nascer poesia  
E o papel vai dizer:  
Ai que alegria! Ai que alegria!

*(textos de José Luís e Paulo Lourenço,  
in O Poeta faz-se aos 10 anos, de Maria Alberta Menéres)*



## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Isabel Menezes, orgulho, admiração, reconhecimento e carinho! O desafio de uma orientanda que quer estar em todo o lado com o mesmo sentir e profissionalismo, mantendo o ritmo profissional implica disponibilidade, paciência e ... obrigada!

À Professora Doutora Manuela Ferreira pelos desafios conceptuais lançados.

Ao Doutor Pedro Ferreira, pelas questões que lançaram inquietudes e ajudaram a definir percursos!

À Dra. Marina Torres Pinto, diretora e amiga, que ao conseguir tornar o seu sonho uma realidade e fazendo deste um projeto de vida pessoal e profissional de todos os que com ela colaboram, torna esta escola, pela riqueza das pessoas e das práticas, um verdadeiro laboratório de investigação social e educacional.

À equipa docente do Colégio que ao disponibilizar com toda a transparência os seus documentos, se expõe profissionalmente não se coibindo de com mais este processo refletir sobre práticas e crescer profissionalmente. Para eles/as espero contribuir um pouco para dignificar a riqueza das vossas partilhas e acrescentar um conhecimento que vos fará avançar mais um passo na vossa construção pessoal e profissional.

A toda a Comunidade Educativa do Colégio, crianças/alunos, educadores, professores, assistentes operacionais, equipa de secretaria, equipas da cozinha e da limpeza, por fazerem com que cada dia de trabalho seja uma quebra de rotina, uma descoberta e um desafio profissional que me realiza e que me faz sentir que "...não podia ser outra coisa, na minha vida profissional, faz parte do meu Ser!"

Às bolsistas Mariana e Andreia que prontamente integraram o espírito da minha investigação e se tornaram fundamentais na realização e transcrição dos grupos de discussão focalizada.

Aos colegas (alguns orientandos, outros já doutores), o grupo da prof. Isabel, pelas partilhas, pelos desafios e desabafos. Exemplos de vida académica, dignificam a Academia!

À Marta e à Raquel pela preciosa ajuda nos diferentes momentos de conceção desta tese. O rigor, a determinação e a perseverança de ambas impulsionam-nos para a ação. Orgulho!

À Maria João pelas provocações epistemológicas que ajudam a determinar caminhos.

À Cristina e à Madalena, de estagiárias a amigas, disponíveis e bem-dispostas definem conquistas! Às minhas estagiárias deste ano, pela responsabilidade demonstrada!

À Sofia Ramalho, recente mas preciosa! À Lurdes Veríssimo, empatia, simpatia, alento e amizade... incansável capacidade de escuta e determinação que nos obriga a seguir em frente!

Aos meus AMIGOS, únicos, por existirem e me fazerem sentir em cada dia que, sou especial...

À minha FAMÍLIA,

À minha MÃE – a minha raiz! Pela força, pelo apoio incondicional e incansável, pela nossa vivência conjunta de mais esta etapa acadêmica e profissional que ambas desejávamos. Missão Cumprida!

Ao meu PAI – se aqui estivesse ia dizer com orgulho: é minha filha, sai a mim!

À minha AVÓ, meu modelo de vida, de alegria, de mãe e matriarca – saudades!

Aos meus SOGROS pela disponibilidade e carinho.

IRMÃO, CUNHADO, CUNHADAS e SOBRINHOS (Sofia, Pedro, Francisca), por sermos um por todos!

Ao meu MARIDO, por não haver outro igual, impossível referir todas as cedências, impossível enumerar todos os momentos de apoio – obrigada!

Aos meus filhos, DIOGO E RICARDO – os meus atores principais, os verdadeiros protagonistas! Por serem tudo para mim! Que mais esta etapa da mãe vos faça sentir orgulhosos e reconhecer na mãe modelo de trabalho e conquistas – tudo conseguimos, basta querer!

## COMO PENSAM “ELAS” A ORGANIZAÇÃO DAS SOCIEDADES E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA?



Do desenvolvimento do pensamento político à vivência da cidadania participada em contexto escolar no pré-escolar e ensino básico



## RESUMO

A infância e a adolescência constituem-se como períodos de excelência para a aprendizagem política quando associada a vivências de participação e oportunidades para confrontar e refletir sobre questões sociais.

Consideram-se como níveis de análise desta investigação a criança e o adolescente (entre os 5 e os 14 anos) como atores políticos e a escola como espaço de cidadania, sendo que estes dois níveis de análise se cruzam num eixo interpretativo que procura dar voz e significado às concepções de cidadania de noventa e sete crianças e adolescentes quando se colocam no papel de cidadãos e refletem sobre o papel da escola na promoção de competências de cidadania, numa escola básica da área metropolitana do Porto que tem vindo a considerar a educação para a cidadania um elemento fundamental das suas práticas pedagógicas.

Apresenta-se nesta investigação uma proposta metodológica que privilegia um processo co construído, na produção do conhecimento, com recurso a uma metodologia qualitativa na recolha e análise dos dados. O estudo de caso proposto apresenta como métodos de recolha de dados a entrevista, os grupos de discussão focalizada e a análise documental. O recurso a grupos de discussão focalizada junto das crianças e adolescentes constituiu uma mais-valia no processo de investigação, tornando visíveis os mecanismos de organização grupal e de negociação de poder numa verdadeira vivência democrática.

Os resultados, tornam visíveis a forma como estas crianças e adolescentes operam com os conceitos políticos e sociais, como vivem e perspetivam preocupações de uma cidadania ativa, participativa e democrática, na sociedade alargada e no contexto escolar numa verdadeira reflexão epistémica do constructo de criança como ator político na sociedade.

Esta investigação reforça, ainda, a importância do carácter funcional e instrumental da participação no contexto escolar e para além deste. Passa da necessidade de obtenção de um reconhecimento implícito que extravase o domínio do formal e do planeado, e enquadre o domínio do *natural* e *espontâneo* no modo de participação no qual as vozes dos mais novos se traduzam num envolvimento recíproco, exploratório e dialógico do *estar na* escola, numa verdadeira vivência institucional (*ethos*), que deixa de ser cognitiva e formalizada, que perpassa a cultura de Escola, para se imbuir no ambiente relacional daquela microssociedade.





## ABSTRACT

Childhood and adolescence are an excellent time for the political learning when associated with experiences of participation and opportunities to confront and reflect on social matters.

The levels of analysis of this investigation are the child and adolescent (from 5 to 14 years old) as political actors and the school as a place for citizenship. These two levels of analysis intersect in an interpretative axis that aims to give voice and meaning to the conceptions of citizenship of ninety-seven children and adolescents when they play the role of citizens and reflect on the role of school in the promotion of citizenship skills, in a school in Porto which has considered education for citizenship a key element in its pedagogical practice

It is presented in this investigation a methodological proposal that emphasizes a co-built process, in the production of knowledge, using a qualitative methodology in the data gathering and analysis as a resort. The case study suggested presents as data gathering resources the interview, the focus discussion groups and documental analysis. The focus discussion groups were a great asset in the course of the investigation making possible to see the mechanisms of group organization and power negotiation in a real democratic experience.

The results showed the way these children and adolescents operate with social and political concepts, how they live and regard worries of an active, participative and democratic citizenship in the general society and in the school context in a real epistemic reflection on the development of the child as a political actor in society.

Moreover, this investigation highlights the importance of the functional and instrumental aspect of participation in the school context and also beyond this. It is beyond the need of obtaining the implicit acknowledgement that pours out the formal domain and the planned one, and frames the *natural and spontaneous* domain in a way of participation in which the voices of the youngest members of society are translated in a reciprocal, exploratory and dialogical involvement of *being in school*, in a real institutional experience (*ethos*), which is not only intellectual and formalized but it goes beyond the culture of the School, in order to be imbued with the relational environment of that micro-society.



## RÉSUMÉ

L'enfance et l'adolescence constituent des périodes d'excellence pour l'apprentissage politique lorsqu'il est associé à des expériences de participation et les opportunités de débattre et de réfléchir sur les questions sociales.

Comme niveaux de cette enquête sont considérés les enfants et les adolescents (âgés de 5 à 14 ans) en tant qu'acteurs politiques et l'école comme un lieu de citoyenneté, et ces deux niveaux d'analyse sur un axe qui vise donner *voix* et *sens* à la conception de citoyenneté de 97 enfants et adolescents, lorsque mis dans le rôle des citoyens et reflètent sur le rôle des écoles dans la promotion des compétences de la citoyenneté dans une école dans la région métropolitaine de Porto, où l'éducation la citoyenneté est un élément clé des pratiques d'enseignement.

Nous présentons dans cette recherche une méthode qui met l'accent sur un processus participé dans la production de connaissances, en utilisant une méthodologie qualitative pour recueillir et analyser les données. L'étude de cas montre comment les méthodes proposées pour l'entrevue de collecte de données, groupes de discussion ciblés et l'analyse de documents. L'utilisation de groupes de discussion axés sur les enfants et les adolescents constitue un atout dans le processus d'une enquête où ils deviennent visibles mécanismes de l'organisation du groupe et pouvoir de négociation, une véritable expérience démocratique.

Les résultats rendent visible la façon dont les enfants et les adolescents dans cette étude réalisée avec des concepts politiques et sociaux, comme ils vivent et voient la citoyenneté active, la participation et la démocratie, dans la société au sens large et le contexte scolaire dans un reflet fidèle de la construction de l'enfant épistémique comme un acteur politique dans la société.

Cette étude confirme également l'importance du caractère fonctionnel et instrumental de la participation dans le contexte scolaire et au-delà. On remarque la nécessité d'obtenir une reconnaissance implicite qui va au-delà du domaine de l'éducation formelle et du planning et d'encadrer le domaine naturel et spontané du mode de participation dans lequel les voix des jeunes se traduiront par une participation réciproque, exploratoire et dialogique d'être à l'école, une véritable expérience institutionnelle (ethos), qui cesse d'être cognitive et formalisée, qui dépasse la culture de l'école, pour s'imprégner de l'environnement relationnel de cette microsociété.



<b>INTRODUÇÃO</b>	1
-------------------	---

**Parte I – A CRIANÇA ENTRE A PRESENÇA E O PROTAGONISMO**

1. De Criança a Ator	19
1.1 Cidadania: Espaços e Práticas numa Era Globalizada	21
1.2 Implicação Cívica e Política de Crianças e Jovens	29
1.3 Participação	35
1.3.1 Convenção dos direitos da criança... efetivar do direito à participação	37
1.3.2 Sobre a participação das crianças	41
1.3.3 Tomar consciência permite agir ... conhecer as tipologias de participação	44
2. De educação para a cidadania a escola cidadã	55
2.1. Cidadania e Educação: o papel da ESCOLA	57
2.2. Educação para a cidadania	61
2.3. Educação para a Cidadania em Portugal	78
2.4. Educação para a Cidadania, Participação e <i>Ethos</i>	97
2.5. [Novos] Desafios da Educação para a Cidadania	104

**Parte II – A CRIANÇA COMO ATOR POLÍTICO**

1. Definição do espaço metodológico: preparar a viagem	111
1.1. Objetivos do estudo e questão de investigação: definir as coordenadas	112
1.2. Delimitação do campo empírico e natureza do estudo: na linha de fronteira do compasso de navegação	114
1.3. Estudo exploratório: ensaiar papéis, testar as velas e os motores	124
1.4. Os métodos, as técnicas e os instrumentos da investigação: estabelecer a rota, definir as tarefas dos marinheiros, verificar e certificar os instrumentos náuticos	128
1.4.1. Os grupos de discussão focalizada	129
1.4.2. As entrevistas	146
1.4.3. A análise de documentos	151
1.4.4. Desenvolvimento do Processo de investigação	152
1.4.5. A análise dos dados e a construção da informação: fazer-se ao mar	153
2. Contexto de investigação	169
2.1. O microssistema: a escola como contexto socializador de referência	171
2.1.1. A Pedra Basilar	172

2.1.2. Os Agentes da Comunidade Educativa	182
2.1.3. A Organização Geral — A estrutura	190
2.2. De Contexto Educativo a Contexto de Investigação — os participantes na investigação	195
2.2.1. Caraterização das crianças e adolescentes como sujeitos de investigação	195
2.2.2. Caraterização dos professores como sujeitos de investigação	197
2.2.3. Caraterização dos coordenadores como sujeitos de investigação	198
3. O desenvolvimento político em crianças do pré-escolar e ensino básico	201
3.1. Raciocínio político	202
3.1.1. Reconhecimento da comunidade e da sua necessidade de organização	203
3.1.2. Reconhecimento do conflito	217
3.1.3. Reconhecimento de organismos políticos	220
3.1.4. Reconhecimento das leis	222
3.1.5. Perspetiva global do Raciocínio Político entre os 5 e os 14 anos	224
3.2. Conceção de cidadania	227
3.2.1. Conceito de Cidadão	228
3.2.2. Formas de Participação Cívica e Política	233
3.2.3. Perspetiva global do Conceito de Cidadania entre os 5 os 14 anos	241
3.3. Um “olhar” conjugado sobre o desenvolvimento político	243
3.3.1. Organização dos grupos em interação	244
3.3.2. As interações grupais, as conceções de cidadania e o raciocínio político numa dialética confluyente e instigadora do Desenvolvimento Político	248
4. A escola como espaço de cidadania	253
4.1. Os jovens e a participação cívica e política: perceções e expectativas dos professores e coordenadores	254
4.2. Educar para a cidadania	259
4.2.1. Papel da escola na promoção de competências de cidadania	260
4.2.2. Papel da família e da sociedade civil	267
4.3. Formação de professores e papel dos coordenadores	269
4.4. Espaços de Educação para a Cidadania na Escola	273
4.4.1. Educação para a cidadania — espaço curricular próprio	274
4.4.2. Educação para a cidadania — vários espaços curriculares	276
4.4.3. Educação para a cidadania — área transversal	277
4.5. Participação e Envolvimento das crianças e dos adolescentes em atividades escolares	279
4.5.1. Escada de Participação de Hart	281

4.5.2. Experiências de Participação e Envolvimento	_____	289
4.6. Entre o instituído e o vivido ... ou ... uma sistematização dos discursos na escola	_____	299
5. Contributos reflexivos para um “novo olhar” sobre o pensamento político nas crianças potenciado na/pela escola: conclusões e perspectivas	_____	305
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	_____	325





## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura I_1.1.</b> Níveis de participação do cidadão, adaptado de Arnstein, 1969	45
<b>Figura I_1.2.</b> Adaptada da Escada de Participação de Roger Hart, 1992	46
<b>Figura I_1.3.</b> Adaptação do modelo “caminhos para a participação” de Shier, 2001	49
<b>Figura I_1.4.</b> Adaptado “graus de Participação” de Treseder, 1997	50
<b>Figura I_1.5.</b> Adaptado de Wong, Zimmerman & Parker (2010:104): a Pirâmide TYPE, modelo de participação	51
<b>Figura I_2.1.</b> Benefícios da educação para a Cidadania, de um nível micro para um nível macro, numa adaptação segundo o relatório Crick, 1998	63
<b>Figura I_2.2.</b> Adaptação do Relatório Crick (1998), traduzido para Nação e Defesa, eficácia do processo de educação para a cidadania	64
<b>Figura I_2.3.</b> Operacionalização da EC nas escolas	75
<b>Figura I_2.4.</b> Educação para a cidadania na escola, adaptado de McCowan, 2009:33	76
<b>Figura I_2.5.</b> Algumas atividades a desenvolver no âmbito da relação escola / sociedade, Eurydice, 2005; 2012)	76
<b>Figura II_ 1.1.</b> Asserções autorreflexivas do investigador face à instituição educativa (numa leitura adaptada de Santos, 2007)	118
<b>Figura II_ 1.2.</b> Organização do estudo exploratório	126
<b>Figura II_ 1. 3.</b> Sistematização da informação dos GDF 5 anos (a categorização foi realizada com recurso aos desenhos das crianças e adolescentes)	140
<b>Figura II_1. 4.</b> Sistematização da informação dos GDF 1º ano	140
<b>Figura II_ 1. 5.</b> Sistematização da informação dos GDF 2º ano	140
<b>Figura II_ 1. 6.</b> Sistematização da informação dos GDF 3º ano	141
<b>Figura II_1. 7.</b> Sistematização da informação dos GDF 4º ano	141
<b>Figura II_1. 8.</b> Sistematização da informação dos GDF 5º ano	142
<b>Figura II_1. 9.</b> Sistematização da informação dos GDF 6º ano	142
<b>Figura II_1. 10.</b> Sistematização da informação dos GDF 7º ano	142
<b>Figura II_1. 11.</b> Sistematização da informação dos GDF 8º ano	143
<b>Figura II_1.12.</b> Desenvolvimento do Processo de Investigação	153
<b>Figura II_1.13.</b> Processo Inicial de Análise e definição Categorical	155
<b>Figura II_2.1.</b> Estrutura funcional da organização educativa — organigrama	180
<b>Figura II_2.2.</b> Rede de comunicação que define a cultura organizacional	180
<b>Figura II_3.1.</b> Desenho realizado por uma menina de 6 anos, com a presença da casa (onde viver), da bandeira (qual é o nosso país), coco (para comer), a cama (para dormir) e a lanterna (para conseguirmos ver)	246
<b>Figura II_3.2.</b> Desenho realizado por um menino de 6 anos, com a presença da tenda, da canoa, do coco, da mochila, da cana de pesca, da fogueira, do barco, da boia e do peixe.	246
<b>Figura II_3.3.</b> Desenho realizado por um menino de 5 anos, com a presença da cabana, da canoa, do coco, da maçã, da banana, da pera e do peixe, da âncora e do copo de água.	246

<b>Figura II_3.4.</b> Desenho realizado por uma menina de 6 anos, com a presença da casa, da bandeira, do mapa, de roupa, do polvo, da ovelha e uma árvore de fruto.	246
<b>Figura II_ 5.1.</b> Perspetiva Integrada de desenvolvimento político em crianças e adolescentes entre os 5 e os 14 anos	312
<b>Figura II_5.2.</b> Contributo para um modelo de Educação para a Cidadania	319

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela I_2.1.</b> Resumo de conclusões do estudo IEA, ao nível nacional com alunos de 8º e 9º ano (adaptado de Menezes & al. 2005)	68
<b>Tabela I_2.2.</b> Seleção de Resultados do ICCS 2009, adaptado do capítulo de sumário e discussão de resultados, ICCS 2009:141-146	69
<b>Tabela I_2.3.</b> Para um planeamento da educação para a cidadania, adaptado de Eurydice, 2005, 2012	72
<b>Tabela I_2.4.</b> Resultados da análise multinível realizada em 30 países da Europa, adaptada a partir dos resultados do estudo EDUCIPART	73
<b>Tabela I_2.5.</b> Participação dos alunos em contexto escolar	102
<b>Tabela II_1. 1.</b> Organização dos GDF das crianças e adolescentes que integram o estudo	138
<b>Tabela II_1.2.</b> Caraterização dos GDF dos Professores	145
<b>Tabela II_1.3.</b> Caraterização do grupo de coordenadores	149
<b>Tabela II_1.4.</b> Quadro de Referentes de Raciocínio Político	157
<b>Tabela II_1.5.</b> Quadro de Referentes de Conceções de Cidadania	161
<b>Tabela II_1.6.</b> Quadro de Referentes de Educar para a Cidadania	162
<b>Tabela II_1.7.</b> Quadro de referentes de Filosofia Institucional	163
<b>Tabela II_1.8.</b> Quadro de Referentes de Filosofia Institucional (Professores e Coordenadores)	165
<b>Tabela II_1.9.</b> Quadro de Referentes de Conceções dos professores sobre cidadania e participação dos alunos	166
<b>Tabela II_2.1.</b> Relação do número de crianças e adolescentes por nível de ensino.	182
<b>Tabela II_2.2.</b> Número de crianças e adolescentes que beneficiam de medidas educativas, por nível de ensino	185
<b>Tabela II_2.3.</b> Estrutura curricular e não curricular	193
<b>Tabela II_2.4.</b> Organização das crianças e adolescentes participantes em nove grupos de discussão focalizada	196
<b>Tabela II_2.5.</b> GDF Educadoras de Infância	197
<b>Tabela II_2.6.</b> GDF Professores 1º CEB	197
<b>Tabela II_2.7.</b> GDF Professores de 2º e 3º CEB	198
<b>Tabela II_3.1.</b> Percentagem de Referências dos GDF das crianças e adolescentes nos diferentes níveis do tópico 2. Reconhecimento do Conflito	217
<b>Tabela II_3.2.</b> Percentagem de Referências dos GDF das crianças e adolescentes relativas às estratégias para lidar com o conflito (categorias emergentes)	219
<b>Tabela II_3.3.</b> Percentagem de Referências dos GDF das crianças e adolescentes nos diferentes níveis do tópico 3. Organismos Políticos	220
<b>Tabela II_3.4.</b> Percentagens de Referências Totais nos GDF das crianças e adolescentes na categoria Conceções de Cidadania	228
<b>Tabela II_3.5.</b> Formas de Participação Cívica e Política	234
<b>Tabela II_3.6.</b> Contributos para um “olhar conjugado” do Desenvolvimento Político	251

<b>Tabela II_4.1.</b> – Percentagem de referências dos GDF dos professores e entrevistas de coordenadores à categoria Educar para a Cidadania.	262
<b>Tabela II_4.2.</b> - Percentagem de referências nos GDF das crianças e adolescentes relativas às experiências de participação e envolvimento	290
<b>Tabela II_4.3.</b> — Percentagem de referências nos GDF dos professores e coordenadores relativas às experiências de Participação e envolvimento	291

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 2.1.</b> Distribuição das crianças na Creche (o berçário, a sala de 1 ano e duas salas de dois anos)	183
<b>Gráfico 2.2.</b> Distribuição das crianças no Jardim de Infância (duas salas de 3 anos, duas salas de 4 anos e duas salas de 5 anos)	183
<b>Gráfico 2.3.</b> Distribuição das crianças de 1º CEB (três turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano, duas turmas de 3º ano e duas de 4º ano).	183
<b>Gráfico 2. 4.</b> Distribuição dos adolescentess de 2º CEB (duas turmas de 5º ano e duas turmas de 6º ano).	183
<b>Gráfico 2. 5.</b> Distribuição dos adolescentess de 3º CEB (duas turmas de 7º ano, duas turmas de 8º ano e duas de 9º ano).	184
<b>Gráfico 2. 6.</b> Distribuição dos jovens de secundário (quatro turmas de 10º ano que correspondem aos 4 cursos científico-humanísticos).	184
<b>Gráfico 3.1.</b> Percentagem de Referências nos GDF das crianças e adolescentes à categoria reconhecimento da comunidade e sua Necessidade de Organização	203
<b>Gráfico 3.2.</b> Percentagem de referências nos GDF relativas ao nível das Necessidades individuais e familiares	208
<b>Gráfico 3.3.</b> Percentagem de referências nos GDF relativas ao nível das Estruturas sociais	209
<b>Gráfico 3.4.</b> Percentagem de referências nos GDF de crianças e adolescentes nas categorias de Estruturas políticas e de Organização política	214
<b>Gráfico 3.5.</b> Percentagem de referências nos GDF das crianças e adolescentes relativas à Categoria Reconhecimento das Leis	222
<b>Gráfico 3.6.</b> Perspetiva Global do Raciocínio Político	224
<b>Gráfico 3.7.</b> Percentagem de referências por indicador nos GDF das crianças e adolescentes na subcategoria conceito de cidadão	228
<b>Gráfico 3.8.</b> Perspetiva Global das Conceções de Cidadania nos GDF das Crianças e Adolescentes	242
<b>Gráfico 4. 1. –</b> Percentagem de referências dos professores e coordenadores de ciclo em relação ao Exercício de cidadania dos jovens	255
<b>Gráfico 4. 2. –</b> Percentagem de referências nos GDF dos professores e entrevistas dos coordenadores nos itens Formação Professores e Papel da Coordenação	270
<b>Gráfico 4. 3. —</b> Percentagem de referências nos GDF dos professores e entrevistas dos coordenadores, relativas aos Espaços de Educação para a Cidadania	274
<b>Gráfico 4. 4. —</b> Percentagens de referências emitidas pelas crianças e adolescentes, pelos professores e coordenadores relativos à categoria participação e envolvimento das crianças e adolescentes em contexto escolar	281
<b>Gráfico 4.5. —</b> Perspetiva comparada das Referências das crianças e adolescentes vs. Referências de professores e coordenadores, relativas aos níveis de participação definidos na Escada de Hart (1992)	282
<b>Gráfico 4.6. —</b> Percentagem de referências dos GDF dos crianças e adolescentess relativas às Experiências de participação e Envolvimento	291
<b>Gráfico 4. 7. —</b> Percentagem de referências dos GDF professores e entrevistas coordenadores relativas às Experiências de participação e Envolvimento	292



## APÊNDICES

**Apêndice 1.1.** Guião GDF alunos

**Apêndice 1.2.** Transcrições dos GDF dos alunos

**Apêndice 1.3.** Guião GDF Professores

**Apêndice 1.4.** Caraterização Amostra \_ Professores e Coordenadores

**Apêndice 1.5.** Transcrições dos GDF Professores

**Apêndice 1.6.** Guião da Entrevista Coordenadores

**Apêndice 1.7.** Documentos da escola

**Apêndice 2.1.** Caraterização Amostra \_ Alunos

**Apêndice 3.1.** Dados quantitativos dos GDF dos alunos na categoria Raciocínio Político

## ANEXOS

**Anexo 2.1.** — Classificação de Graffar





## ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CEB</b>	Ciclo de Ensino Básico
<b>GDF</b>	Grupo de Discussão Focalizada
<b>PCT</b>	Projeto Curricular de Turma
<b>RI</b>	Regulamento Interno
<b>PM</b>	Plano de Melhoria
<b>PEA</b>	Plano de Estratégias de Acompanhamento
<b>PR</b>	Plano de Recuperação
<b>FC</b>	Formação Cívica
<b>EC</b>	Educação para a Cidadania
<b>CDC</b>	Convenção dos Direitos da Criança
<b>PAA</b>	Plano Anual de Atividades
<b>PE</b>	Projeto Educativo
<b>PCC</b>	Projeto Curricular do Colégio
<b>AD</b>	Avaliação de Desempenho
<b>PEI</b>	Plano Educativo Individual
<b>PD</b>	Plano de Desenvolvimento
<b>IEA</b>	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
<b>CES</b>	Civic Education Study
<b>ICCS</b>	International Civic and Citizenship Education Study
<b>AC</b>	Antes de Cristo
<b>DC</b>	Depois de Cristo
<b>RP</b>	Raciocínio Político



“Como pensam “elas” a organização das sociedades e o exercício da cidadania? — Do desenvolvimento do pensamento político à vivência da cidadania participada em contexto escolar no pré-escolar e ensino básico”, acontece da observação informal da capacidade de crianças com oito anos se envolverem entusiasticamente numa discussão que as leva a edificarem um país. Entre premissas básicas de sobrevivência que rapidamente se transformam em criação de espaços comerciais e indústrias para criação de empregos, numa perspetiva económica como garante de prosperidade, passando por uma elevada consciência ecológica de preservação da natureza, até à criação de uma identidade nacional, com discussão de símbolos identitários e elaboração de discursos que apresentam programas de trabalho na criação de um sistema político, organizado num sistema de eleições — tudo acontece num ápice.

Rapidamente a presença do adulto passa para segundo plano, a organização dentro do grupo assume processos de negociação e liderança entre pares. Inicialmente, com o adulto chamado a intervir, a dar a sua opinião, ou melhor, a confirmar direções e possibilidades de desenvolvimento das experiências. Posteriormente, numa verdadeira vivência de autonomia cidadã, este grupo de crianças e adolescentes estava plenamente envolvido numa missão conjunta e desafiadora de criar uma sociedade, de construir um país.

As crianças sabem e fazem política!

(Re) Começando, e conjugando a esta observação o facto de a investigadora enquadrar a responsabilidade, numa escola básica da área metropolitana do Porto, de organizar e dinamizar um espaço com base no desenvolvimento pessoal e social e na educação para a cidadania que se constituí como *o espaço* das crianças e adolescentes e, portanto, um local onde podem apenas *fazer-se ouvir*, trocar impressões, discutir, argumentar. Era ainda *um espaço* que tinha por objetivo impulsionar outros *espaços de ação*, de envolvimento, de trabalho em projetos na escola e na comunidade.

Assim se intencionaliza um estudo.

Este é um estudo sobre crianças e adolescentes que, integrados numa escola, desempenham vários papéis, dos quais se tenta perceber o papel de cidadão — a criança-cidadão ou a criança como ator político. Lugar tentadoramente comum numa altura em que se realça o papel da criança como ator social e o papel da escola na educação para a cidadania em Portugal, sendo que na escola onde decorre este estudo de caso, não é exceção. Mas então qual o objetivo desta investigação, qual o contributo que se perspetiva para a comunidade científica?

Surgindo da necessidade, porque observada, de conduzir um estudo sobre cidadania e desenvolvimento político a partir das crianças e adolescentes enquanto protagonistas, propõe-se esta investigação — num primeiro nível de análise — a aceder e aprofundar os conceitos de cidadania e de organização política de crianças e adolescentes, com idades compreendidas entre os cinco e os catorze anos: Qual a perceção que as crianças e os adolescentes, neste contexto, têm dos processos formais da organização das sociedades?

Situando estas crianças e adolescentes no contexto específico que integram e que tem vindo a considerar a educação para a cidadania um elemento fundamental das suas práticas pedagógicas, visa-se — num segundo nível de análise —, ainda, perceber o que é (hoje) promover uma cidadania ativa e participativa no contexto escolar, analisar os diferentes níveis de influência das crianças e adolescentes e de que forma se organizam oportunidades para que desenvolvam a competência da participação: De que forma a escola operacionaliza a educação para a cidadania? De que forma a escola promove a participação e o envolvimento das crianças/adolescentes na organização da vida na escola? Que espaços? Qual o nível de participação e em que contextos? E qual a perceção que crianças e adolescentes têm das oportunidades de participação no contexto escolar?

Este trabalho pretende, isso mesmo, ser um contributo, não para uma definição de novos constructos, não para construção de novos modelos de infância ou novos modelos de investigação — pretende apenas ser um olhar dirigido para o papel de cidadão, um olhar construído a partir das perceções e das vivências das próprias crianças e dos adolescentes, um olhar *contextualizado* e/porque *perspetivado* nesta microsociedade que é a escola (Tebes, 2005; Trickett, 2009).

Definindo um paradigma de implicação direta na sociedade, no final do século XX, as crianças conquistam um papel de agentes ativos, e implicam-se na (re) significação da sociedade (Sarmiento, 2004; Ferreira, 2002). Ultrapassados alguns mitos das abordagens sociológicas da infância — crianças conceptualizadas como seres em déficit, como objetos passivos e recetáculos da ação socializadora pelas diferentes instituições de socialização (Ariés, 1962; Delgado, 2003; Marchi, 2010); a socialização assumida como um processo vertical, conduzido (quase) exclusivamente por adultos (Delgado, 2003; Sarmiento, 2004) — define-se a infância como categoria social e as crianças como sujeitos de cidadania epistemológica (Ferreira, 2002).

A cidadania da infância, proclamada na Convenção dos Direitos da Criança, desenvolve-se pelo “resgate da visão da criança como ator social e, portanto, como um sujeito portador de direitos, e implica necessariamente o reconhecimento da capacidade de influenciar a vida coletiva” (Sarmiento, Soares & Tomás, 2006:2). Reconhecidas como atores sociais, participam na estruturação do seu percurso de vida, fazem-no assumindo a sua voz própria (Ferreira, 2002, 2004), desempenhando um papel ativo na construção do mundo social, demonstrando capacidade, flexibilidade e competência, na categoria de atores sociais, para realizarem nas diferentes atividades do seu quotidiano uma dupla integração social: no mundo adulto e num mundo de crianças (Ferreira, 2002).

Na descoberta do ator-criança, realça-se a agência e reconhecem-se, na interação com pares e com adultos, produções de sentido que definem culturas de infância próprias em cada espaço-tempo que define a sociedade que as integra (Ferreira 2002; Sarmiento, 2004). Determinam a sua cultura de pares e, num processo de apropriações, interpretações e reinvenções, participam, traduzem e inserem nos seus mundos as informações dos *mundos* que as rodeiam (Tomás, 2006), constroem a sua identidade plural e a autonomia de ação que as caracteriza como atores sociais.

“... [n]um processo complexo e dinâmico de apropriação, reinvenção e produção onde as crianças participando ativamente, interpretam a realidade, partilham e criam mundos sociais com outras crianças e com os adultos, mas onde também se disputam e exercem poderes, geram hierarquias, desigualdades, diferenciações reproduzindo aspetos da estrutura social” (Rocha, Ferreira & Vilarinho, 2000:6).

Definem-se as crianças como atores de investigação. Reforça-se a necessidade de estas serem alvo de investigação por si, pela sua capacidade de agência e de autodeterminação e, valorizam-se os estudos que se focam nas interações entre crianças e entre crianças e adultos, sendo estes estudos determinados por uma vertente pluridisciplinar (*e.g.* Bass, 2010; Bühler-Niederberger, 2010; Krieken, 2010; Zeiher, 2010). Na assunção de que as crianças (enquanto atores sociais) devem constituir o centro da investigação, analisam-se as asserções do novo paradigma na Sociologia da Infância: a infância é (ou deve ser enquadrada como) uma construção social (Jenks, 2002; Sarmento, 2004; Tomás, 2006); definida como uma variável de análise social, não pode ser compreendida senão na sua relação com outras variáveis da estrutura social de que faz parte (Jenks, 2002; Sarmento, 2004); as crianças como grupo detêm um conjunto de culturas e relações sociais (e societais) dignas de ser estudadas em si mesmas no presente e não em relação ao seu futuro como adultas (Jenks, 2002); as crianças, tal como qualquer outro indivíduo numa etapa de vida (etária) diferente, são seres ativos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam, num contexto intergeracional (Ferreira, 2002). É também a transição de um paradigma da criança como objeto de estudo, para a criança como ator de investigação numa idiossincrasia enquadrada no paradigma da sociologia da infância, na qual a criança é considerada como ator social (Castro & Kosminsky, 2010), com direito à opinião, à participação e ao protagonismo, enquanto atributos essenciais ao exercício da cidadania (UNICEF, 2004).

“Se no campo científico a assunção das crianças como atores sociais inaugura um novo olhar sociológico sobre a infância, reconhecendo-lhes a cidadania epistemológica que a sociologia tem reservado para os adultos, no campo social e político tal impõe o reconhecimento dos seus direitos de cidadania” (Rocha et al., 2000:1).

Assim, e no enquadramento político-social em tempo de globalização, que realça a transposição de uma economia industrial para uma economia de serviços, e em que o trabalho adquire um valor social, define-se um novo lugar social para a infância, define-se a *reinstitucionalização da infância*, e as representações que esta categoria social detém numa sociedade em que se reconfiguram espaços sociais locais, se reestruturam escolas e instituições públicas, se impõem como poderes os *media* e as tecnologias e se

propõe novos espaços de cidadania e participação pública (Sarmiento, 2004; Castro & Kosminsky, 2010). Sublinha-se a impossibilidade de falar de globalização, sem falar da *globalização da infância* e, conseqüentemente, da reentrada que as crianças fazem na esfera económica, desta vez não como produtor e prestador de serviços — como na Revolução Industrial em que a mão-de-obra infantil em muito contribuiu para a expansão económica (Lowe, 2009) — mas como consumidor (Sarmiento, 2004), no que poderíamos considerar a face exposta de um *cosmopolitismo infantil* (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2006).

De facto, a sociedade organiza hoje todo um conjunto de produtos culturais, lúdicos e de consumo (alimentação e vestuário) em torno da infância, salientando o papel que este grupo social apresenta como consumidor e de que forma contribui para o equilíbrio económico das sociedades (Sarmiento, 2004).

Mas para esta globalização da infância em muito contribui a mudança que se opera nas instituições de apoio, de suporte à infância — escola e família. Se por um lado, estes espaços reconhecem cada vez mais o estatuto de ator social à criança, por outro lado, o espaço para o exercício da cidadania e a participação na tomada de decisão cada vez mais fica questionado (Sarmiento, 2004).

“Propomos que as crianças sejam entendidas como participantes ativas dos seus mundos de crianças, pela elaboração de racionalidades e visões do mundo que são construídas social e culturalmente, com base em valores e critérios que vão forjando de saber, saber-fazer e saber-estar inerentes ao grupo e à sua cultura infantil” (Corsaro, 1997:4)

Sustenta-se uma conceção de cidadania ativa e crítica que concebe as crianças e jovens como agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, implicando não só o reconhecimento formal de direitos mas também as condições do seu exercício através de uma plena participação e de um real protagonismo, em todas as esferas da vida social.

Uma triangulação epistemológica, que organiza as conceções de infância e de cidadania, que define um papel para a escola e estabelece uma dinâmica que equilibra e torna interdependentes estas conceções, faz da infância um constructo social, integra a criança na sociedade e faz com que as sociedades reconheçam o papel das crianças como parceiros.

Ao longo da história, a infância é reportada a visões axiologicamente opostas que se complementam e se constituem numa conceção prismática. Numa primeira lente de análise deste prisma surge a dicotomia, proposta por Lowe (2009), entre conceções que definem as crianças à nascença como, intrinsecamente más mas passíveis de se tornarem adultos socialmente eficazes por ação da família e da escola (na Idade Média), ou como inocentes, mas corrompíveis pela sociedade e pela experiência de crescimento no mundo dos adultos (séculos XVIII e XIX). Uma segunda lente dirige-nos para a dicotomia entre a construção social da infância, fundamentando a importância da análise individual de cada sociedade no enquadrar da epistemologia da infância, e a infância como uma fase da vida de todos os seres humanos, sobre a qual se edificam as características dos adultos (Várnagy, 2006; Lowe, 2009). De acordo com o ponto de observação desta conceção prismática, em que são múltiplos os focos de análise, parece-nos evidente que o *olhar sobre a infância* muda de forma irreversível a organização das sociedades nas suas relações de poder e nas suas estruturas legais, e muda a organização da escola na definição dos seus objetivos educativos e nas práticas de ensino (Delgado, 2003; Sarmiento, 2004; Lowe, 2009). *Olhar sobre a criança* define novas formas de controlo, proteção e valorização da infância, criando estereótipos e similitudes, mas também reforçando o seu estatuto identitário.

Apesar de todos esforços encetados no reconhecimento das competências das crianças ao longo do processo histórico, e fundamentalmente nesta segunda modernidade (que situamos num espaço-tempo que medeia o final de século XX e início de século XXI), para que estas possam assumir uma participação ativa e emitirem opiniões sobre os assuntos da agenda política que lhes dizem diretamente respeito, a verdade é que as instituições de apoio e a sociedade parecem não estar preparadas para assumir este [novo] papel da criança (Sarmiento, 2004). Nas suas estruturas organizativas e nas suas dinâmicas de funcionamento, instituições e sociedade, não estão preparadas para dar espaço a que esta participação seja efetiva e que as crianças participem nos processos de tomada de decisão. As crianças continuam a assumir a liderança nos pequenos momentos em que tal lhes é permitido pelo mundo dos adultos e, à semelhança do adulto perante as condições de globalização, vão tentando em espaços-tempo determinados demarcar a sua posição, demonstrar as suas potencialidades, sem perderem a sua identidade (Jenks, 2002; Sarmiento, 2004).



“Estas reconfigurações fazem das crianças contemporâneas construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea, esse ponto no mapa, afinal, que é também a mesma encruzilhada em que todos nós nos situamos lugar que com ela partilhamos, ainda que com responsabilidades (e culpas...) distintas: cidadãos implicados na construção da (so)ci(e)dade” (Sarmiento, 2004:19).

A escola, por seu lado, constitui-se como palco onde diariamente os diferentes atores da comunidade educativa que nela se enquadram, vivem os seus múltiplos papéis. Aqui, a criança vive e desempenha o seu papel de aluno, de amigo, de cidadão, de agente de direitos e de deveres que lhe são recordados, que lhe estão implicitamente inerentes e aos quais ela corresponde sem questionar complexidades, sem questionar distinção de papéis, sem esperar ser o adulto que há de vir a ser, sem questionar porque acontece assim. Simplesmente acontece, naturalmente, cada criança vive, desempenha papéis, age e reage, aprende e ensina, cada criança é, simplesmente. A escola assume-se, pois, como espaço privilegiado de intervenção política (Sarmiento, Soares & Tomás, 2006). Se por um lado a ação educativa, os métodos de ensino-aprendizagem, a atribuição de poderes, a (co) responsabilização e o clima de sala de aula se constituem como determinantes da cidadania da infância na escola (Sarmiento, Soares & Tomás, 2006), por outro lado, é fundamental que neste espaço de cidadania democrática se generalizem práticas de reflexão, de questionamento e pensamento crítico (Fletcher, 2005; McCowan, 2009), num verdadeiro sentir institucional (McLaughlin, 2005; Graham, 2012).

“A participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove direitos para a infância e, portanto, a promoção dos direitos de participação, nas suas várias dimensões – política, económica e simbólica” (Sarmiento, Soares & Tomás, 2006:189).

A primeira parte deste trabalho — *a criança entre a presença e o protagonismo* — propõe um “situar” dos constructos de infância, do papel da educação na definição das concepções de infância e, finalmente, da criança como um ator, um protagonista na realidade social. Em torno dos conceitos de cidadania, infância e educação tenta perceber-se o papel da criança e do adolescente enquanto ator, numa concepção de infância como uma categoria social.

“Desde os primeiros diálogos socráticos e ao longo da história das ideias, os teóricos da moral, da sociedade e da política têm sistematicamente tentado constituir uma percepção da criança compatível com as suas percepções da vida social e com as suas especulações sobre o futuro” (Jenks, 2002: 185).

Reportar o papel da criança enquanto ator implica um aprofundar da realidade dos contextos onde esta vive as suas experiências, onde faz as suas aprendizagens, onde se determinam as suas escolhas e onde se definem as suas conceções do que é a realidade social. É fundamental perceber os espaços e os tempos onde se movem, perceber como interagem no seu grupo de pares e como se definem as relações com os adultos — relações sustentadas no/pelo poder —, perceber ainda como se aproximam ou distanciam das conceções dos adultos, quando se analisam as relações de género, de classe social e de idade (Tomás, 2006). Ou, como nos refere Sarmiento (2002:4), perceber “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significado e ação”.

Num primeiro capítulo, pretende-se enquadrar alguns conceitos que norteiam a cidadania como o que e quem são os cidadãos e como acontece a socialização política na infância e nos momentos de integração em contextos de aprendizagem formal. Enquadram-se as sociedades globais que caracterizam este início de século XXI e, nelas, os papéis que as crianças e os adolescentes desempenham mediante este “fenómeno” da globalização da infância. Vê-se como se entrecruzam o papel da infância nas sociedades, como e quando se assume a infância como uma categoria social, e de que forma ocorre o exercício da cidadania por parte das crianças e dos adolescentes em função deste papel desempenhado na sociedade. Uma breve contextualização que determina a pluralidade de olhares disciplinares, focados na criança, que contribuirão para este trabalho. De conceito abstrato a possuidor de agência, a parceiro de desenvolvimento das comunidades, numa definição da conceção de criança/adolescente que se apresenta nesta investigação.

Num segundo capítulo, alarga-se a lente, mas mantém-se o foco, sempre. Inevitavelmente, revisita-se o contributo da escola no delinear de papéis da/na infância e, numa perspetiva mais focada, exploram-se diretrizes e práticas da educação para a cidadania, como um alvo prioritário.

Reflete-se acerca do porquê que o papel da escola tem vindo a ser amplamente enfatizado como um contexto de educação para cidadania (Ichilov, 2003; Fielding, 2011), e objeto de reflexão nas políticas educativas ao longo da Europa (Eurydice, 2005b; 2007). Percebe-se que a educação para a cidadania envolve a discussão de conteúdos específicos, a dinamização de atividades de participação na escola por parte das crianças e dos adolescentes como as assembleias de escola e o desenvolvimento de atividades de âmbito extracurricular. Mas, reconhece-se, também, a importância do clima/ambiente de sala de aula e a filosofia educativa da própria escola como uma vivência constante dos processos de participação democrática (Kerr, Sturman, Schulz & Burge, 2010). De facto, democracia e cidadania podem ser experienciadas no contexto escolar sempre que às crianças e adolescentes é dada a oportunidade de se envolverem num diálogo participado acerca da tomada de decisão dentro do contexto (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Fletcher, 2005; Wilde, 2005).

A escola como espaço de cidadania democrática acolhe e valoriza as suas crianças e adolescentes, desenvolve práticas de reflexão crítica, de questionamento e aceitação de olhares multifacetados face às aprendizagens formais, mas também face às opções diferenciadas de cada crianças e adolescentes.

“A reflexão sobre o modo como a escola básica se pode construir como um espaço de cidadania não poderá ser indiferente, então, ao modo como definimos a articulação entre o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade democrática” (Trindade, 2000:44).

Neste conceito de escola amplamente reclamado, crianças e adolescentes constituem-se como sujeitos “aprendentes [e] como sujeitos de direitos e partícipe no processo de aprendizagem e de identidade cultural” (Formosinho & Machado, 2012:1) traduzindo a sua posição de cidadãos ativos e participativos no microssistema escolar.

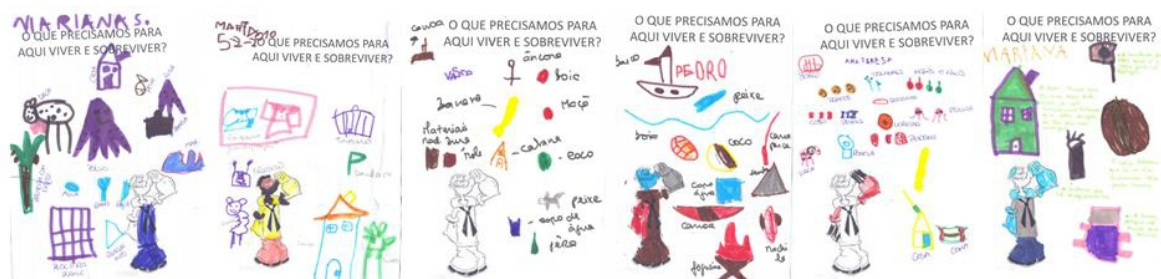
Preparar as novas gerações para uma intervenção mais ativa e responsável na sociedade civil pressupõe ajudá-las a viver uma relação social no interior da escola (Correia, 2001), tarefa que implica o reconhecimento das crianças e adolescentes como agentes políticos de direito próprio e as escolas como espaços democráticos (Stoer, 1994; Puig-Rovira, 2000). Uma breve passagem pelo que tem vindo a acontecer na educação para a cidadania na Europa e, enquadrada nesta, na realidade portuguesa.

Ainda neste capítulo, e porque se pretende uma análise do macro para o micro, tenta definir-se papéis da escola (em realce o clima de sala e a filosofia institucional como orientadores da conduta e valorização de um ideal de cidadania democrática no espaço escolar), dos professores e das crianças e adolescentes concretizando com o que tem vindo a ser operacionalizado nas escolas no âmbito da educação para a cidadania – quais as estratégias, quais os espaços e os tempos. E, essencialmente, cria-se um espaço de reflexão acerca do conceito de participação.

A segunda parte — *a criança como ator político* — assume a criança como ator de investigação, coconstrutor, como um agente ativo e com agência, capaz de participar e se envolver numa investigação. Sob a metáfora das crianças/marinheiros e exploradores que descobrem um novo mundo, o apreendem e fazem dele o seu país (edificam a sua sociedade), — por referência a um desafio lançado nos grupos de discussão focalizada junto das crianças e dos adolescentes — define-se, no primeiro capítulo, o espaço metodológico que enquadra esta investigação, contextualizam-se os atores (crianças, adolescentes e professores e coordenadores) e os espaços. Depois, num primeiro momento de análise, num primeiro nível — o nível da criança como ator político —, numa análise reflexiva e coconstruída dos dados percebe-se o raciocínio político e o conceito de cidadão das crianças e adolescentes entre os cinco e os catorze anos, e identificam-se formas de participação cívica e política na sociedade. O segundo nível de análise aprofunda a escola como espaço de cidadania e dá a conhecer as dinâmicas de participação vividas por cada um dos agentes desta microssociedade que é a escola.

Corroboram-se as perspetivas presentes em outros estudos segundo os quais as crianças revelam competências políticas quando são chamadas a intervir politicamente (*e.g.* Sarmiento, M., Fernandes, N., & Tomás, C., 2007) e numa conjugação destes dois níveis de análise — *criança ator político* e *escola espaço de cidadania* — esboçam-se reflexões, acrescentam-se dúvidas, apontam-se soluções em três direções: como potenciar as aptidões das crianças e dos adolescentes nas suas conceções, acerca da organização política das sociedades; como edificar uma noção de educação para a cidadania assente num sentir institucional; e como desenvolver práticas coerentes de verdadeiro envolvimento, de participação da criança e do adolescente.

## PARTE I – A CRIANÇA ENTRE A PRESENÇA E O PROTAGONISMO





Ao longo destas duas últimas décadas, tem-se vindo a verificar uma tendência para o desinteresse nas questões políticas, uma diminuição da participação política e um acentuar de um ceticismo face aos políticos, ideais partidários e funcionamento do sistema político em geral (Menezes, 2003b). Também junto do mais novos, a investigação realizada no domínio da socialização política tem revelado resultados pouco animadores sobre o exercício da cidadania (Menezes, 1998) quando se consideram formas de participação como o votar e a filiação em partidos políticos, embora, se tenha vindo a sublinhar a importância de novas formas de agência e participação pública como a participação em ações de voluntariado e a integração em movimentos associativos (Menezes, I., Afonso, M., Gião, J., & Amaro, G., 2005).

Considerando que cidadania e educação funcionam numa duplicidade interdependente — a cidadania é garantia do direito à educação e a educação define-se como um meio para uma cidadania mais efetiva (McCowan, 2009) — e que o envolvimento e a participação política dos jovens é um forte preditor do envolvimento dos adultos (Verba, Schlozman, & Brady, 1995; Zaff, Malunchuk & Eccles, 2008), é, então, fundamental perceber o papel da educação e de que forma ao promover a cidadania ativa nos jovens, esta permite (ou não) manter os regimes democráticos (Crick, 1998; Kerr, 1999; Sullivan & Transue, 1999).

Ao mesmo tempo que se tem vindo a reforçar a necessidade de investigação educacional que esclareça de que forma a escola, como instituição central num estado de direito democrático, se implica no aprofundamento da democracia, exige-se que esta — enquanto comunidade educativa e enquanto espaço de cidadania democrática — assuma particular responsabilidade no esbater das diferenças sociais, promovendo contextos de conhecimento e discussão política, desenvolvendo competências e atitudes em cada cidadão, em cada aluno, para a manutenção ou expansão do sistema democrático (Menezes, 1998; Trindade, 2000).

A educação constitui-se como um meio de dar a conhecer o que há de melhor nas tradições existentes de participação na comunidade e no serviço público, tornando cada indivíduo mais confiante para encontrar novas fórmulas de participação e de interação. De forma complementar, a educação adquire referência quando desenvolve a formação de atitudes, promove competências de participação cívica e política no espaço escola e no espaço comunidade. É também pela educação que se desenvolvem

competências de diálogo e consciência crítica, instrumentos fundamentais ao assumir de um papel ativo na tomada de decisão na vida política (Crick, 1998; Kerr, 1999).

Por outro lado, a investigação sugere uma forte relação entre objetivos da educação (competências, capacidade crítica, autonomia, empoderamento) e o envolvimento político e o exercício da cidadania democrática (Emler & Frazer, 1999; Galston, 2004; Haste, 2004; Biesta & Lawy, 2006). Assim, preparar as novas gerações para uma intervenção mais ativa e responsável na sociedade civil implica ajudá-las a viver uma cidadania no espaço escolar, tarefa que não pode dispensar uma estratégia global de educação para a cidadania. É necessário que a escola se organize como uma comunidade democrática, aberta à sociedade envolvente, da qual se constitui como centro polarizador e dinamizador dos esforços educativos com intencionalidade cívica como refere Branco (2007).

A escola tem vindo a ser referida como um lugar de destaque na revitalização da sociedade civil e no fortalecimento da democracia, competindo-lhe não só a transferência do saber (Iturra, 2002), mas também promovendo vivências de experiências democráticas e desenvolvendo nos mais jovens capacidade crítica, de descoberta e de argumentação, numa verdadeira reprodução microsocietária (Beane, 1990; Castro & Kosminsky, 2010). Perante este espaço institucional, edificado para proteger as crianças e uniformizar a transmissão de saberes, é também reconhecido um papel fundamental no esbater das assincronias económicas e sociais das diferentes classes sociais — “a escola foi sendo historicamente tematizada pela modernidade como o lugar da formação de jovens cidadãos, plenos de direitos, capacidade e competência, para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007:187), assumindo o desafio educativo de tornar visível o *outro diverso* para que se possam usufruir das prerrogativas da contemporaneidade numa dinâmica de reconhecimento da *singularidade* do ser humano (Gonçalves, 2010)

Contudo, a escola, na sociedade globalizada tem sido alvo de fortes pressões tentando gerir de forma equilibrada o definir de políticas educativas que reconheçam a necessidade de envolvimento e participação das crianças. À semelhança de outras instituições públicas, as escolas são hoje confrontadas com uma pluralidade de culturas, com uma diversidade de problemáticas (entre o insucesso escolar, a desorganização comportamental e a disfuncionalidade dos contextos sociais) e com um conjunto de exigências educativo-pedagógicas e políticas para as quais não estavam preparadas e



que podem conduzir a indicadores de segregação e seletividade (Sarmiento, 2004; Sarmiento, M., Fernandes, N., & Tomás, C., 2007). Numa tentativa de manter os princípios de integridade, universalidade de ensino e igualdade social, gerindo a crise educacional, reforçam-se práticas centradas na criança, formam-se educadores, espera-se que, à semelhança de ciclos anteriores, “as escolas hoje se constituam como um palco decisivo da luta político-pedagógica por dar um sentido à atividade educativa e por fazer dela um instrumento do devir social” (Sarmiento, 2004:8).

Longe do tradicional objetivo de transmissão de conhecimento, a escola exige que os cidadãos-alunos integrem como valor ou forma de conduta, a diversidade, mantendo a sua individualidade, num processo reclamado de desenvolver uma sólida formação de base, flexível e adaptável às alterações que designam a vida e a escola globalizada (Perrenoud, 2000).

Neste enquadramento, a conceção tradicional na qual a qualidade de educação está relacionada com a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento do raciocínio e de capacidades torna-se incompleta e obsoleta, sendo fundamental, na sociedade atual, considerar as aptidões relacionais tão importantes como as cognitivas. Quando o objetivo global é o desenvolvimento humano e a capacitação para a vida é inevitável considerarem-se os processos de desenvolvimento psicológico. A investigação tem comprovado que as pessoas constroem a realidade e agem sobre ela em função do nível de complexidade, flexibilidade e integração dos seus processos psicológicos de auto-organização (Campos, 1989; Menezes, 1999; Fletcher, 2005; Fielding, 2011). Por outro lado, o movimento de compreensão do mundo que aparece dialeticamente na escola, implica ações de investigação e de discussão para a internalização de funções mentais que garantem ao indivíduo a possibilidade de pensar por si (Vygotsky, 1989); contudo, é preciso estimulá-lo a operar com ideias, a analisar os factos e a discuti-los para que, na troca e no diálogo com o outro, construa o seu ponto de regulação para um pensar competente e comprometido com determinadas práticas sociais. De acordo com esta conceção, o conhecimento é produto da ação humana e “envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares na sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as pessoas” (Vygotsky, 1989:80), num processo socialmente construído onde o sujeito-criança se constitui como agente social no mundo e na cultura.

Este constructo presente na perspectiva sócio interacionista de Vygotsky (1989) e o conceito de escola como propulsora e promotora de competências defendidos por Perrenoud (2000) enquadram-se nas necessidades emergentes das crianças e dos adolescentes face à organização atual da sociedade. É preciso que se percebam crianças e adolescentes como um seres interativos que, na mesma medida em que sofrem as influências do contexto, têm o potencial para o modificar. É preciso que as diferenças individuais e as do contexto sejam consideradas como elementos instigativos ao desenvolvimento, e não como barreiras. Devemos abandonar a ideia de construirmos modelos padronizados para a educação, mas apostarmos nos modelos que induzem a um constante reconstruir (Kerr, 1999).

Ao longo desta parte — A CRIANÇA ENTRE A PRESENÇA E O PROTAGONISMO — pretende-se evidenciar um percurso que crianças e jovens realizam no sentido de assumirem o seu estatuto de ATOR-CIDADÃO, na sociedade global (que define uma evolução do conceito de infância) e na ESCOLA, como microsistema societal privilegiado.

Inicia-se este *olhar perspectivado*, explorando alguns constructos que edificam a CRIANÇA COMO ATOR. Definem-se alguns espaços e práticas que enquadram o conceito de cidadania na sociedade do século XXI e que apontam o foco da análise neste trabalho daquele que é um conceito *polissémico* e *em mutação* (Menezes, 2003a). Neste contexto, partindo das características da era globalizada e percebendo nesta como se define a *globalização da infância* (Sarmiento, 2004), realçam-se os fatores que traduzem a implicação cívica e política de crianças e jovens — que potencialidades, que oportunidades e que espaços se definem na sociedade que permitem encarar crianças e jovens como *cidadãos no momento* (por oposição aos cidadãos em construção) num verdadeiro conceito de *cidadania na prática* (Lawy e Biesta, 2006). Posteriormente um enfoque sobre o constructo da participação define algumas etapas de evolução social, fundamentais para a afirmação da capacidade para crianças e jovens participarem (ativamente) nos diferentes contextos de referência e de emitirem pareceres críticos acerca das decisões que as envolvem diretamente, mas também acerca da realidade política e social que define este século, ao nível mundial.

Num segundo momento deste *olhar*, reflete-se sobre as condições que a ESCOLA, especificamente através da EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA se edifica como uma ESCOLA CIDADÃ, proporcionando a cada criança e jovem condições que lhes permita o desempenhar dos papéis, de aluno e de cidadão. Aqui tenta perceber-se como se tem vindo a organizar a escola mediante a necessidade de contribuir para a manutenção das sociedades democráticas. Numa breve análise do percurso ao nível europeu e nacional dos objetivos e dos *modus operandos* da educação para a cidadania, percebem-se diretrizes que permitem contribuir para o desenhar de uma escola democrática. Imbuído no *ethos* institucional, percebe-se o constructo de *democracia internalizada* (Arnot, 2006) na realidade do contexto mas também nas vivências individuais.



*“... sustentamos uma concepção de cidadania ativa e crítica que concebe as crianças e jovens como agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, dotados de competência de intervenção, implicando não só o reconhecimento formal de direitos mas também as condições do seu exercício através de uma plena participação e de um real protagonismo, em todas as esferas da vida social.”*

*(Sarmiento, Soares & Tomás, 2006:2)*



## 1.1. Cidadania: Espaços e Práticas numa Era Globalizada

O mundo globalizado é caracterizado, por dicotomias sociais entre o global e o local, entre a diversidade e a individualidade, onde imperam problemas sociais que condicionam a vida do indivíduo na sociedade e onde se determinam a emergência de novos valores de adaptação e sobrevivência. Reflexo destas dicotomias, tem vindo a aumentar o desinteresse e o desinvestimento em formas de participação cívicas e políticas de carácter convencional como o voto e a afiliação em partidos políticos por parte dos adultos e jovens adultos (Putnam, 1995; Crick, 1998; Kerr, 1999; Benedicto & Morán, 2002; Fielding, 2011) num visível desacreditar das instituições políticas e dos sistemas democráticos. Portugal não é exceção, sendo visível uma diminuição da participação política convencional e um acentuar do ceticismo face aos políticos, aos ideais partidários e ao funcionamento do sistema político em geral (Menezes, 2003).

É a partir da década de 70 que se assiste a um *boom* de mudanças sociais e políticas que merecem atenção pelo impacto que assumem na conceção de cidadania atual. Parece, pois, fundamental passar em revista alguns imperativos ou condicionalismos da realidade política e social das últimas quatro décadas, numa tentativa de se perceber onde se situa a identidade da infância naquele que é designado o século da globalização.

Sob o auspício da globalização, vários autores (*e.g.* Beiner, 1995; Giddens, 2007; Habermas, 2010) têm vindo a refletir, acerca da necessidade dos cidadãos ativos se comprometerem com a construção de uma nova realidade, no que Giddens (2007:155) designa de *expansão da reflexividade social*. Identificando alguns sinais de uma mudança social, económica e política (que se acentuam vertiginosamente) constitui-se um novo modo de fazer política, numa conceção de política generativa, em que é maior o peso dos cidadãos no “fazer acontecer as coisas” (Giddens, 2007:229).

Como o nome indica, o fenómeno da globalização — sendo que globalização não é o desenvolvimento de uma cultura global, mas o desenvolvimento de novas texturas de experiência no tempo e no espaço (Giddens, 2007) — avança barreiras geográficas, coloca em confronto diferentes experiências sociais, económicas, políticas e culturais num mesmo espaço e num mesmo tempo e cria uma situação de cosmopolitismo mundial forçado (Beiner, 1995). Em cada Estado Nação (re) surge o fundamentalismo — entendido como a tradição defendida de forma acérrima — como reação religiosa, mas também de nacionalismo, de etnicidade, de género e de cultura

local. A integridade do Estado é questionada pelas relações de cidadania que o definem, o que o coloca [ao estado] no centro de uma relação dialética globalismo vs localismo (Beiner, 1995).

Os Estados contemporâneos estão em falência ... tendem a fazer menos do que faziam, num *abrir mão* de milhares de anos de conquistas e afirmações de identidades, em prol de agências supranacionais (como o FMI e o Banco Mundial) que criam dependências económicas (Skinner & Sträth, 2003) e que governam o mundo dado que só estas possuem condições económicas para fazer face aos problemas de desemprego e falta de investimento (Skinner & Sträth, 2003)<sup>1</sup>. Os Estados raramente clamam pelo poder ou o direito para controlar a economia e cada vez mais solicitam ao cidadão que assuma a responsabilidade do seu bem-estar (Skinner & Sträth, 2003).

A cidadania nacional de cada Estado esbate-se cedendo à pressão de uma cidadania global e de cidadanias locais que se edificam numa tentativa de autopreservação (Beiner, 1995).

Na Europa, com a unificação dos estados e recurso à moeda única, intensificam-se os fluxos migratórios, transportando consigo problemas de exclusão cultural. Ampliam-se os conflitos entre os princípios universais das democracias constitucionais, por um lado, e as queixas particulares das comunidades numa tentativa de preservar a integridade das suas formas de vida (Beiner, 1995; Skinner & Sträth, 2003). A migração massiva e correspondente integração económica, acompanhada por uma reação defensiva a estas identidades mistas e plurais constituem dilemas políticos na conceção de cidadania, já que esta se constitui como um movimento dos cidadãos que, em conjunto, partilham uma comunidade política (Beiner, 1995; Skinner & Sträth, 2003). Por outro lado, o desemprego que aumenta exponencialmente pela instabilidade da economia dos estados membros, constitui-se como o maior desafio a todos os cidadãos excluindo de uma comunidade cívica uma parte significativa dos seus membros (Beiner, 1995; Skinner & Sträth, 2003).

Ao mesmo tempo que estes fenómenos sociais parecem antecipar o desaparecimento do Estado, outros há que reforçam a sua posição — como acontece pela própria migração em grande escala. A população que, vinda de um outro país, tenta integrar-se, candidatos a cidadãos, como referem Skinner e Sträth (2003), desencadeia um fenómeno social de nacionalismo e potencia a exclusão das minorias étnicas.

---

<sup>1</sup> Veja-se o caso da Grécia, de Portugal e outros países que se encontram num processo de falência económica.



Entre a década de 70 e 80, define-se um envolvimento ativo por parte dos cidadãos na sociedade civil, composta por atitudes múltiplas como o voluntariado, mas separada da esfera que o Estado representa. Uma forma “superior” de cidadania em oposição à subserviência dos cidadãos face ao Estado que caracterizava anteriormente as sociedades. De acordo com esta perspetiva, considera-se que o Estado é uma barreira para a cidadania democrática, pelo que a cidadania deve ser localizada (Beiner, 1995). Proliferam movimentos sociais informais (grupos de autoajuda) e formais (instituições de intervenção social), que promovem o diálogo e a intervenção da sociedade civil em problemáticas até então circunscritas aos políticos e pensadores sociais (Ichilov, 1990). Se por um lado, cada vez mais os cidadãos são responsabilizados pelo seu bem-estar, a verdade é que são eles próprios que exigem participar em decisões que dizem respeito ao seu destino (Ichilov, 1990). Perspetiva-se, segundo McCowan (2009), uma abordagem dual à cidadania, considerando-se esta mais centrada na cidadania convencional (direito ao voto, participação em manifestações) ou numa cidadania associada a movimentos sociais.

Benedicto e Morán (2002) referem a disseminação em força do discurso da modernidade reflexiva, onde aparece uma nova dimensão da política caracterizada pela repolitização de assuntos até agora excluídos do debate público, pela rutura das barreiras entre o institucional e o não institucional e pela abertura do cenário político a novos atores, tanto coletivos (movimentos sociais, grupos de cidadãos e especialistas) como individuais. De acordo com Benedicto & Morán (2002), são dois os conceitos em torno dos quais gira o novo discurso da modernidade reflexiva: individualização e subpolítica. A individualização traduz o processo de desvinculação das certezas e das práticas da sociedade industrial e o processo de (re) vinculação, de procura e necessidade de encontrar novas certezas; significa, ainda, interdependências em dimensões mais próximas, mas também interdependências ao nível global, associando-se neste ponto a individualização e a globalização como duas faces do mesmo processo de modernidade reflexiva. Por seu lado, o conceito de subpolítica representa a extensão do conceito de individualização ao terreno político. Na subpolítica, a lógica hierárquica da política estatal deixa de fazer sentido, sendo necessário considerar um espaço para novos atores, com novos comportamentos, novas formas de participação política, uma nova dimensão do político/fazer política, mais contraditória e ambivalente, mas mais próxima dos interesses do indivíduo/cidadão reflexivo.

Assente nesta conjuntura de Estado e no fenómeno da globalização, Beiner (1995) define como modelos de comunidade política, um esquema tripartido com duas abordagens instrumentais à cidadania e uma abordagem não instrumental: comunidade política ao serviço de uma identidade individual, que caracteriza o liberalismo no qual os cidadãos tentam dar à sua vida um autêntico significado de que são felizes enquanto indivíduos; comunidade política ao serviço de uma identidade comunitária/comum, que define o nacionalismo num esforço dos indivíduos, como cidadãos, de edificarem uma identidade coletiva que possa fazer parte da sua individualidade e identidade individual; comunidade política como expressão de uma identidade cívica, onde as tradições políticas são vividas como um objetivo em si mesmo, não é redutível aos objetivos dos indivíduos ou das comunidades. Este último modelo, mais do que assumir uma conceção urbana, enquadra-se numa conceção aristotélica, segundo a qual a política é eminentemente cívica.

Aristóteles, chama a atenção para a conceção de cidadão que depende das características da Constituição que rege a cidade-estado, contudo assume que cidadãos são todos aqueles que partilham na vida cívica, o direito e a responsabilidade de governar e ser governado. Ser cidadão, ou o exercício da cidadania na pólis, não era um direito de todos os habitantes, era um privilégio e um estatuto herdado. Estrangeiros residentes, mulheres e escravos eram excluídos da categoria de cidadão, sendo visível um modelo social estratificado e discriminador (Heater, 2004). Neste contexto, também as crianças eram alvo de exclusão na participação cívica e política, pela sua dependência económica dos adultos. Contudo, estas diferenciavam-se das restantes classes excluídas pelo investimento que, num domínio privilegiado de uma herança, desde cedo era realizado na preparação para o exercício posterior de participação na esfera política (Heater 2004; Ferreira, 2006). Com conhecimento e capacidade para governar, o cidadão goza do direito de pertencer à Assembleia e de participar nas decisões deliberativas ou judiciais (detendo um estatuto legalista), juntando-se para tal na tomada de decisão, no cumprimento das leis que determinam e respeitando-se na autoridade dos outros (Pocok, 1995; Heater, 2004).

Esta abordagem, centrada no Estado, enfatiza os deveres dos cidadãos junto do Estado, principalmente o dever de participação ativa na tomada de decisão e defende a coerência social, o patriotismo e a assimilação dos grupos minoritários (McCowan, 2009). De acordo com esse formato cívico, “a pessoa age segundo uma ética da

cidadania; realiza-se com o(s) outro(s) em função de um corpo cívico; e consuma-se como cidadão na temporalidade do processo histórico” (Amaral, 2008:29).

Por outro lado, a abordagem de caráter liberal, centrada no indivíduo, assume o foco nos direitos que o Estado garante e assenta no princípio da justiça social. É na idade moderna que, com o liberalismo, surge a noção de direito. Os direitos são modos de interação entre o mundo das pessoas e o mundo das coisas; as pessoas reconhecem-se umas às outras como humanas reconhecendo os direitos num universo de leis partilhadas. Converte-se o universo legal novamente num universo político (Pocok, 1995:42). O cidadão moderno é político; rege-se por leis mas também tem direitos pensados em função da sua humanidade. O indivíduo torna-se cidadão adquirindo direitos e reconhecendo a sua aquisição pelos outros. Este processo ocorre num mundo material onde as coisas são objetos de ação e as pessoas sujeitos das suas próprias ações (Pocok, 1995). Se o governo é uma questão de lei e a lei uma questão de propriedade, então a relação entre as pessoas, ações e coisas são organizadas como sendo políticas, reais e materiais. O ideal de cidadão como ser social envolvido numa indiferenciada série de ações sociais, está apto a reclamar o processo cívico. A cidadania torna-se uma prática de direitos (Pocok, 1995).

Destaca-se nesta perspetiva Marshall (1967) que define cidadania associada aos direitos civis, direitos políticos e direitos sociais (Biesta & Lawy, 2006; McCowan, 2009), “numa dinâmica de expansão progressiva da esfera legal para as esferas política e social” (Trindade, 2000:41). Marshall (1967) sustenta a sua tipologia dentro de um quadro histórico que envolve três elementos que foram desenvolvidos em séculos sucessivos: numa componente civil, que o autor reporta ao século XVIII (entre 1688 e 1832), quando se desenvolve um conjunto de legislação que define o direito à liberdade de expressão, o direito à justiça e o direito de propriedade; o direito político, que surge entre o século XIX e o início do século XX, garantido pelo direito de voto e de elegibilidade para o escrutínio político; a componente dos direitos sociais, define o direito à segurança social, o direito à saúde e o direito à educação, e foi desenvolvida principalmente no século XX (Marshall, 1967). Cada um desses três componentes corresponde a um determinado conjunto de instituições — os direitos civis correspondem ao sistema judicial, os direitos políticos às instituições do governo local e ao parlamento, e os direitos sociais correspondem ao Estado (Trindade, 2000; Biesta e Lawy, 2006). Trindade (2000:42) refere que a afirmação dos direitos políticos e sociais,

que se manifestou desde o início “mais difícil e conflituosa”, é um processo que se tem vindo a desenvolver, “mas ainda está longe de ser encerrado”.

Gonçalves (2010) numa análise da tipologia de Marshall, refere a emergência de uma quarta geração de direitos, baseados no *paradigma da diversidade*, que caracteriza as últimas décadas, numa interdependência entre globalização, responsabilidade social, declínio das utopias igualitárias e emergência das sociedades pluriculturais. Já em 1996, Benhabib, defende que a identidade política é necessariamente uma política de criação da diferença numa inevitável dialética identidade/diferença que despoleta. A negociação identidade/diferença é característica das democracias numa escala global, quando sistematicamente são desafiadas por grupos que insistem em afirmar a sua diferença para desmistificar as ilusões identitárias das democracias liberais (Benhabib, 1996:5) já que estes grupos sociais têm culturas, experiências e perceções históricas diferentes, e que necessariamente traduzem interpretações da identidade política diferente. A autora defende, pois, a conceptualização de um projeto democrático como uma forma de ser que afirma a construção da identidade política assente na diferença e na pluralidade dos elementos que integram as sociedades (*ibidem*).

Young (2000), autora que se enquadra nas teorias feministas de cidadania, reforça a necessidade de se assumir a diferença de cada elemento, de cada cidadão/ã, nas sociedades atuais que se caracterizam pela sua multiculturalidade. A autora reporta as questões de raça, de género e de classe social para argumentar a necessidade de se considerarem as diferentes formas de comunicação de cada grupo e de cada comunidade no defender de uma cidadania que, preservando a identidade e a autonomia de cada um, promove uma participação política igualitária. Helena Araújo (2007) refere que Young defende uma *cidadania diferenciada* por oposição ao ideal de *cidadania universal* que potencia a exclusão dos grupos que não seguem as regras de universalidade e se impõem a uma homogeneização de cidadãos/ãs. A agência política de um grupo, de acordo com Young, assenta numa formulação política sustentada pela diferença “que permita reconhecer, ouvir as vozes submetidas e construir uma nova *polis* numa aliança de arco-íris, e de justiça” (Araújo, 2007:100).

Também Ruth Lister, autora feminista, alerta para a necessidade de se ponderar as questões de género quando se atribui um carácter universal à cidadania e reforça a necessidade de se desafiarem os padrões assumidos que, ao uniformizarem e homogeneizarem as características do cidadão/ã, induzem situações de exclusão.

“A noção de indivíduo abstrato em que assenta supõe uma homogeneização, uma uniformidade que, pelo acabado de enunciar, é também um anunciador de exclusão” (Araújo, 2007:110).

O conceito de *cidadania diferenciada* proposto por Lister (2002) considera a necessidade de re-genderização da cidadania, contemplando o cidadão/ã de género neutro, o cidadão/ã de género diferenciado e o cidadão/ã de género plural.

Madeleine Arnot (2005) salienta que uma das questões mais importantes no ensino de valores democráticos para uma sociedade sustentável é garantir que o que é considerado "democrático" é inclusivo de todos os cidadãos na sociedade, realçando que a participação igualitária de cidadãos do sexo masculino e feminino na vida cívica em todos os aspetos da sociedade é uma condição fundamental para o florescimento de instituições democráticas e uma condição importante para a promoção da justiça social e direitos humanos. Numa revisão crítica do conceito de cidadania, Arnot (2005), salienta a importância de não se removerem as preocupações igualitárias dos discursos não permitindo que este se torne, uma “narrativa moderna masculina, [que] acentua a exclusão e invisibilização das mulheres como grupo de género, as representações delas construídas como não cidadãs” (Araújo, 2007:87). Pelo contrário, o reconhecimento das desigualdades económicas, culturais e sociais (e até mesmo educacionais) e das hierarquias políticas que caracteriza os grupos minoritários, mantém ativa a reflexão sobre as questões de justiça social (Arnot, 2005) e define a cidadania como um “conceito heurístico pela possibilidade de gerar e situar a uma nova luz as questões da igualdade, justiça social e da inclusão” (Araújo, 2007:85).

Também Crick (2003), numa reflexão acerca do conceito de cidadania na sociedade atual, reporta a necessidade de a considerarmos em quatro significados: implica pensar direitos e deveres dos cidadãos, enquanto elementos integrantes de um Estado; implica ainda a participação ativa, nos governos democráticos, sendo que cada cidadão tem representatividade no governo; implica também uma perspetiva global, de cidadão do mundo, onde se definem leis internacionais que protegem o cidadão, sob o auspício da justiça e paz humana; e finalmente implica um processo educacional, um processo de ensino aprendizagem que enquadra e esclarece o cidadão como agente ativo e como cidadão do mundo.

Por seu lado, Beiner (1995) complementa esta conceção de cidadania com um enfoque no sentido de pertença a um grupo, identidade nacional, fidelidade cívica,

sentimentos e obrigações que impulsionam cada cidadão ao sentimento de pertença a uma comunidade política. Nesta premissa, a cidadania requer capacidade de abstração e sofisticação de pensamento: um cidadão precisa compreender que o seu papel envolve estatuto, sentido de lealdade, deveres e direitos não em relação para com o outro ser humano, mas em relação a um conceito mais abstrato – o Estado (Heater, 2004).

“Um cidadão precisa de compreender que o seu papel implica sentido de lealdade, cumprimento de regras e usufruto de direitos em primeiro lugar para com o Estado (entidade abstrata) ainda antes de ser em função do outro indivíduo” (Heater, 2004:3).

O exercício de cidadania pressupõe o reconhecimento por parte de cada cidadão do quão fundamental é a sua opinião e a sua participação na tomada de decisão, pressupõe, ainda, um acreditar que uma democracia participatória revitaliza os direitos humanos e promove o desenvolvimento individual desencadeando um aumento, que se quer significativo, da “participação popular nos processos políticos” (McCowan, 2009:23).

“Esta posição tem duas justificações. Primeiro, é um direito fundamental de todas as pessoas ter uma palavra a dizer na tomada de decisões que os afetam. Em segundo lugar, a participação pode ser vista como uma experiência valiosa de desenvolvimento humano em si mesmo, permitindo a aprendizagem política mas também o reforço da *agência*.”(McCowan, 2009:23).

Neste contexto, Lawy e Biesta (2006) afirmam que a noção de cidadania articulada no discurso e na prática política oficial não é apropriada aos fenómenos globais que se materializam no século XXI. Estes autores argumentam que esta noção determina um *estatuto condicional* à cidadania baseado no dever e na responsabilidade de ser cidadão de forma mais passiva (como acontece na década de 50 e 60), ou na sua manifestação mais “ativa” que caracteriza a década de 80, a partir das iniciativas associadas à prática de voluntariado (Lawy e Biesta, 2006:37). Definem o conceito de *cidadania como prática*, por oposição ao conceito de *cidadania como representatividade* defendendo que assim se concebe um conceito inclusivo e relacional do que significa ser cidadão (Lawy e Biesta, 2006:37). A partir deste constructo é possível enquadrar, compreender e apoiar a vivência da cidadania nos jovens.

Ainda de acordo com estes autores (Lawy e Biesta, 2006), assumir a dimensão da *cidadania como prática* contribui para mudar a ênfase no discurso do “bom” cidadão ou da cidadania como uma conquista, premissa característica da cidadania como representatividade. Ser “bom” cidadão implica um estatuto que os indivíduos podem alcançar, mediante um conjunto de condições necessárias para que esse mesmo estatuto seja conseguido (Lawy e Biesta, 2006:42), numa perspetiva associada a uma visão particular do cidadão consumidor, como titular de direitos.

A *cidadania como representatividade* apresenta-se de forma consistente com a visão de Marshall que tem vindo a ser delineada e representada na política, tendo associada uma compreensão particular do que significa ser cidadão, é definida a partir de uma trajetória de desenvolvimento e de educação e de um conjunto proporcional de direitos e responsabilidades. Contudo, os autores refletem criticamente acerca da reivindicação de cidadania dos jovens, dado que se este se constitui como um processo desenvolvimentalmente cumulativo, não os reconhece como cidadãos (Lawy e Biesta, 2006:43).

Pelo contrário, a *cidadania como prática* não pressupõe que os jovens se movam através de uma trajetória pré-definida num estatuto de cidadania e não faz distinção entre os cidadãos e os ainda-não-cidadãos. Determina uma perspetiva inclusiva ao assumir que todos na sociedade, incluindo os jovens, são cidadãos (Lawy e Biesta, 2006:44).

## **1.2. A Implicação Cívica e Política de Crianças e Jovens**

A investigação tem vindo a demonstrar que, quando são proporcionados momentos de discussão/debate temático, os jovens demonstram grande interesse por questões políticas, desenvolvem o pensamento crítico e competências de comunicação, demonstram conhecimentos cívicos e mais interesse em discutir assuntos públicos (Relatório Carnegie; Menezes, Afonso, Gião, & Amaro, 2005; Berti, 2005; Cockburn, 2007). Cockburn (2007) refere que a cidadania participada por parte dos jovens, quando associada a mecanismos deliberativos, tem apresentado resultados positivos.

Benedicto e Morán (2002) lembram que a investigação tem demonstrado que os jovens vão utilizar a sua voz e capacidade de analisar e propor alternativas de

mudança das práticas estabelecidas quando estão convencidos da eficácia da mesma. Caso contrário, optam pela desvinculação e refugiam-se na sua esfera privada de interesses e relações, abandonando os espaços de implicação coletiva. Lawy e Biesta (2006) reforçam, como referido anteriormente, a importância de se considerar a cidadania como uma prática relacional que acontece independentemente da idade, pressupondo que os jovens-cidadãos devem ser “levados a sério” sendo-lhes proporcionadas oportunidades reais para modelar e alterar as suas condições de vida, num experienciar da eficácia da sua participação, especialmente nas questões e nos contextos nos quais estão inseridos diária e diretamente.

A este propósito Benedicto e Morán (2002) e Cockburn (2007) refletem sobre a situação contraditória e complexa que se vive relativamente à construção de uma cidadania ativa e participativa por parte dos jovens. Se, por um lado, é visível a necessidade de se impulsionar junto das novas gerações uma consciência de responsabilidade acerca dos assuntos da comunidade a que pertencem, superando-se o ceticismo que os leva a considerarem as questões políticas com algo superior e estranho aos seus interesses. Por outro lado, os jovens, atualmente, encontram-se limitados por uma situação de dependência que só dificulta a sua incorporação na sociedade adulta, o que acaba por expulsá-los, na prática, da esfera pública.

Cockburn (2007) reforça o quadro conceptual, ainda atual, que associa as experiências e opiniões de crianças e adolescentes como pertença da esfera privada. Quando as crianças e adolescentes transmitem as suas perspetivas em público, as suas vozes são analisadas com paternalismo ou simplesmente não são consideradas. Mesmo na esfera privada, o envolvimento das crianças nos processos de deliberação, apesar da nomeada igualdade, estão limitados a alguns momentos de comunicação e pequenas participações nas tomadas de decisão (Lawy e Biesta, 2006). Benedicto e Morán (2002) refletem sobre o modelo de alargamento da juventude que se foi impondo nos últimos anos nas sociedades (em prol da qualidade de vida e aceitação do desenvolvimento dentro desta faixa etária que define a juventude) que provoca que cada vez mais seja difícil aos jovens aceder à sua condição de cidadão, a qual está diretamente vinculada a autonomia que proporciona a independência económica e a emancipação familiar.

Cockburn (2007) faz ainda referência às intensas investigações acerca da infância e juventude na sua relação com os contextos relacionais como a comunidade de pertença, a escola e a família e realça como negativo o facto deste nível de investigação



se ter efetuado maioritariamente com base nas necessidades das crianças (de proteção, de educação, de saúde) em detrimento das suas competências.

Por outras palavras, os jovens encontram-se numa posição paradoxal perante o exercício da cidadania e a sua implicação direta na política — cada vez mais são pressionados para que assumam as suas responsabilidades pessoais e coletivas como cidadãos, mas ao mesmo tempo, carecem dos recursos necessários para poder exercer de maneira efetiva a cidadania (Benedicto e Morán, 2002).

Retomando o conceito de cidadão reflexivo, estes autores, referem dois elementos fundamentais a ter em conta para se falar de cidadania ativa junto das camadas mais novas: presença e protagonismo. A presença refere a necessidade de se considerarem os mais novos como sujeitos de cidadania, com condições para estarem presentes e representados na esfera pública: com acesso ao exercício dos direitos e deveres de cidadão; com implicação real nos contextos participativos; a existência de desenhos institucionais (políticas, estruturas institucionais, mecanismos de participação, ...) que permitam aos jovens por em prática os recursos que foram adquirindo. Ser protagonista significa intervir ativamente e ter capacidade de influenciar os processos sociais e políticos em que se está presente. A necessidade de um protagonismo cívico junto dos jovens apela a um protagonismo realista que assuma, não apenas as dificuldades com que se deparam para poderem intervir ativamente nos processos sociopolíticos, mas também que considere as características do espaço público moderno em que a ideia de cidadão permanentemente ativo não encontra enquadramento empírico, em que proliferam os atores e em que a participação adota múltiplas formas.

Numa perspetiva complementar, Arnot identifica a *individualização* e a *globalização* como duas forças que impulsionam a segunda modernidade (Arnot, 2006:69). Se por um lado, os jovens utilizam a linguagem da individualização em simultâneo/sobreposição com o conceito de liberdade e de opção de escolha para justificar as suas decisões e estilos de vida, por outro lado, a reflexividade individual que desenvolvem pode conduzir a um processo de cooperação e altruísmo, quando os jovens são capazes de pensar sobre eles e viver para os outros, num processo de *democracia internalizada* (Arnot, 2006:70). Na nova ordem social que subjaz à globalização, as instituições de ensino — que têm como missão contribuir para a educação democrática e a diminuição da injustiça social — terão de prever direitos sociais e políticos básicos e oferecer oportunidades para que os jovens se desenvolvam com base num conjunto de informações, sejam capazes de adquirir competências para

lidar com situações de conflito, estabeleçam situações compromisso cívico, e desenvolvam a curiosidade, a tolerância, e o espírito crítico face à ambiguidade no estabelecimento de novas alianças (Arnot, 2006). Crianças e jovens são, assim, incentivados a optar e a tomar suas próprias decisões sobre a escola, sobre o trabalho e sobre seus planos de vida.

Tal como Benedicto e Morán (2002) referiram na adequação das estruturas sociais e políticas aos novos contornos do exercício da cidadania, também Cockburn (2007) assume a necessidade de se considerar uma arena pública radicalmente pluralista, onde os espaços políticos possam eles próprios ser alvo de mudança, adequando-se às vozes, às opiniões e concepções, às necessidades e às vivências das crianças e de outros grupos sociais. Benedicto e Morán (2002) alertam para o facto de não se tratar de construir estruturas vazias onde os grupos juvenis (e outros) possam dar a sua opinião de forma mais ou menos ritual, mas de criar um envolvimento político e institucional em que os jovens sintam que têm oportunidade de participar eficazmente e possam exercer a sua influência sobre os diferentes assuntos das agendas políticas e sociais. Cockburn (2007) salienta a mais-valia de alguns projetos de sucesso que promoveram a participação de crianças e jovens numa relação de parceria e igualdade nos processos comunicacionais e deliberativos entre adultos e crianças, valorizando as competências políticas que estas demonstram possuir desde cedo.

Os primeiros estudos sobre desenvolvimento político de crianças e sua compreensão sobre os mecanismos sociais que regem a organização das sociedades datam da década de 50 e assentam no pressuposto de que as estruturas cognitivas e afetivas presentes nos comportamentos e atitudes dos adultos face à política surgem na infância ou adolescência (Easton & Hess, 1962; Berti, 2005). Estes estudos sugerem ainda que a criança em idade pré-escolar é capaz de se organizar num sistema de regras e tomada de decisão nos diferentes contextos de vida nos quais está inserida. A possibilidade que os contextos dão para o desenvolvimento destas capacidades constitui um indicador futuro de maior sensibilidade para o envolvimento político (Connell, 1971). Moore, Lare e Wagner, em 1985, apontam mesmo a existência de um estágio pré-político na infância no qual a criança apresenta uma perspectiva da sociedade indiferenciada, mas opera com conceitos sociais em níveis vivenciais próximos.

Na análise da aquisição da filosofia política durante a adolescência, Adelson (1968) conclui que a adolescência é marcada por um rápido crescimento na compreensão das ideias políticas e associa o desenvolvimento da compreensão política

ao desenvolvimento cognitivo. Berti (1988) retoma esta linha de investigação, centrando-se no período pré-operatório, com crianças entre os 6 e os 12 anos. A autora refere que as crianças desta idade constroem um conjunto de conceitos interligados no contexto das relações pessoais que estabelecem com os outros e com os espaços sociais que antecedem os conceitos de lei, autoridade política, direitos cívicos e direitos individuais. Já em 1993, Laupa e Turiel, defendem que, no início da escolaridade, as crianças apresentam já desenvolvidos estes conceitos políticos e de organização societal no contexto das relações de autoridade nas quais participam.

Em resultado de investigações mais recentes, com foco na promoção competências de cidadania e participação, estudos realizados com adolescentes e jovens adultos (Sherrod, Flanagan & Youniss, 2002; Berti, 2005) referem a importância do ensino da política na promoção da compreensão política em crianças e adolescentes; demonstram que quando os adolescentes e jovens têm oportunidades para debater e refletir sobre diferentes questões sociais, a sua compreensão dos fenómenos políticos e da organização das sociedades é favorecida; e associam a integração dos adolescentes e jovens adultos em movimentos cívicos e políticos e em serviços de voluntariado a um maior envolvimento durante a idade adulta em atividades políticas e sociais.

Também Lister, Smith, Middleton, e Cox (2003) realizaram um estudo que aponta a consciência cívica dos jovens e realça a importância de se desafiar o paradigma de que os jovens não detêm um estatuto de cidadãos. No estudo realizado, as autoras, concluem que os jovens detêm uma conceção de cidadania multidimensional, fluida e dinâmica, que sugere uma compreensão da identidade cívica como um projeto ao longo da vida, só concebido numa perspetiva de *cidadania na prática* como referem Lawy e Biesta (2006). Os jovens que integraram este estudo conduzido pela equipa de Lister e colaboradoras identificaram cinco modelos de cidadania (2003: 235-239): o de estatuto universal, o de independência económica respeitável, o de participação social construtiva, o social contratual e, o direito a ter voz.

O *estatuto universal* considera que todos os indivíduos são cidadãos e salienta a importância de pertença ao grupo. O modelo definido como *independência económica respeitável*, relaciona o ser cidadão com o ter emprego, pagar impostos e contribuir para o equilíbrio financeiro da comunidade em que se insere; diretamente associado a um estatuto económico e financeiro, este modelo exclui da participação cívica e política jovens e crianças, uma vez que não têm independência económica para se constituírem como cidadãos ativos. O modelo de *participação social contractual* implica ver o

cidadão como alguém com direitos e com deveres; o cidadão é regido por leis nas quais vive e se organiza. O modelo identificado como *participação social construtiva* implica que os jovens reconhecem um modelo de cidadania ativa e participativa junto da comunidade. Mais do que um elemento passivo de cumprir leis, o cidadão assume uma prática responsável de contribuir para a organização da sociedade, ajudando os outros. Por fim, o modelo *direito a ter voz* tem a ver com as oportunidades para o cidadão se exprimir e ser ouvido e valorizado, direito a partilhar a sua opinião e aceitar a opinião dos outros. No fundo é ter o direito à palavra e a expressar sentimentos.

As autoras salientam, a partir destes resultados, a dimensão de uma participação que pode ter implicações inclusivas e também exclusivas da cidadania experienciadas pelos jovens (Lister et al., 2003), sendo determinante considera-las quando se definem políticas públicas. É importante considerar-se que a cidadania não é algo que "começa" com a idade adulta, pelo contrário, a fluidez de debate acerca da cidadania nos jovens e a sua conceção de identidade sugere que o exercício cívico e político é um processo negociado ao longo de todo o ciclo de vida. Como tal, a natureza da cidadania na juventude não é fundamentalmente diferente da idade adulta. O estudo realça ainda que o estatuto dos jovens como "verdadeiros cidadãos" pode ser desenvolvido se estes forem inseridos em experiências diversificadas de participação política e cívica, como o trabalho voluntário, a ação política informal, atividades com implicações políticas, atividades de sensibilização e atos altruístas (Lister et al, 2003; Lister, 2007).

Numa outra dimensão complementar, Haste (2004), assume uma perspetiva mais psicológica e faz um interface entre a perspetiva de cidadania ativa com base em direitos e deveres dos cidadãos e na participação voluntária em grupos e organizações, amplamente definida pelos estudos anteriores, e a perspetiva de Lawy & Biesta (2006; Biesta, 2011) de socialização política. A autora sublinha que a socialização não constitui um ato passivo, mas sim, o individuo participa num processo de socialização coconstruído no qual desenvolve uma identidade. Esta construção ativa e dialógica ocorre dentro de um quadro de múltiplas interações situadas num contexto social, cultural e histórico, que condiciona a atribuição de sentido e o desenvolvimento de uma identidade particular no contexto social.

“... mais do que ser visto num processo de socialização passiva, o indivíduo constrói ativamente — e (co) constrói com os outros — explicações e histórias que assumem um sentido de experiência, e que desenvolvem uma identidade que o localiza, a ele ou a ela, num determinado contexto social, cultural e histórico” (Haste, 2004:420).

### 1.3. Participação

Ao longo deste trabalho tem vindo a enfatizar-se a necessidade que as sociedades democráticas apresentam de manter os níveis de participação e envolvimento dos cidadãos nos quotidianos políticos das sociedades. Percebendo numa nação democrática novas responsabilidades no exercício de uma cidadania ativa, que promove o envolvimento dos seus cidadãos em processos deliberativos nas estruturas políticas e na sociedade civil (Putnam, 1995; Sullivan & Transue, 1999; Euridyce, 2005b; 2012), reconhece-se a capacidade dos cidadãos para participarem na tomada de decisão inerente ao processo democrático (que acontece de forma direta ou representativa).

Reconhece-se, por outro lado, que participação conduz a participação, ou seja, a participação política associa-se a oportunidades anteriores de participação social e/ou cívica (Putnam, 1995), reforçando a noção que a competência para participar é adquirida gradualmente através da prática e não pode ser ensinada como uma abstração (Hart, 1992:5). Torna-se, assim, imperioso aumentar as oportunidades para crianças e adolescentes participarem nos diferentes contextos de vida no qual estão envolvidas em qualquer sociedade que se perspectiva democrática (Hart, 1992), desencadeando o estabelecimento de redes de informação e influência que permitem o acesso aos recursos e o domínio de competências políticas (Putnam, 1995) e evitando ou prevenindo o declínio nos níveis de participação cívica e política das gerações futuras (Teixeira, 2001). Qualificar os indivíduos para o exercício de uma cidadania ativa e participada, implica o reconhecimento da cidadania como uma prática social num processo dialógico de (re) significação e (re) construção das sociedades globais e democráticas (Gentili, 2000).

Adotando como pilar estruturante a criança como um ser com competência cognitiva, moral, social, emocional e racional (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) e, portanto, como coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura (Dahlberg, Moss &

Pence, 1999), tem vindo a ser debatido a agência que as crianças exibem para desempenharem um papel ativo e de coconstrução de significados em conjunto com os adultos nas sociedades democráticas. As crianças sendo possuidoras de voz própria, deverão ser “tidas em conta” e envolvidas num diálogo democrático e na tomada de decisão. Como referem Prout e James (1990), as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas sujeitos passivos de determinações estruturadas por outros.

Num contexto de *globalização da infância*, como refere Sarmento (2004), caracterizado pela instabilidade dos contextos de socialização (escola e família), é importante tornar visível o papel social das crianças e reconhecer a parceria entre crianças e adultos na determinação das suas vivências ao nível micro mas também na reconstrução social do espaço público e das práticas políticas e sociais que se relacionam diretamente com as vidas das crianças e jovens (Madeira, 2009; Sarmento, 2010).

Reconhecendo o processo de participação como uma partilha de decisões que afetam a vida do indivíduo e da comunidade e um meio pelo qual uma democracia é construída, a participação constitui-se como um direito e um dever fundamental de cidadania (Hart, 1992), sendo que o desenvolvimento de uma cultura de participação pode ser um exercício de democracia muito poderoso. Participar implica partilhar responsabilidades e compromissos na discussão e resolução das diferentes questões sociais e políticas, implica o reconhecimento de competência enquanto indivíduos na tomada de decisão (Winter, 1997).

“Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.” (Tomás, 2006:47).

A referência ao direito à participação por parte das crianças e jovens, não constitui uma novidade. A noção de participação aparece associada à relação que as crianças apresentam nos diferentes contextos onde convivem, associada à realização de atividades em família, de atividades desportivas e de atividades promovidas por associações juvenis, mas é sem dúvida, no contexto escolar que este constructo assume

maior visibilidade, pelas características que este microssistema adquire na reprodução de toda uma organização e vivência societal. Várias investigações têm vindo a ser conduzidas no âmbito da infância e da juventude e que se relacionam com o bem-estar destas na comunidade, na família e na escola (UNICEF, 1989; Winter, 1997), especialmente após a publicação da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), em 1989.

### **1.3.1. Convenção dos direitos da criança ... efetivar do direito à participação**

A primeira declaração dos direitos da criança, também conhecida por declaração de Genebra, surge em 1924, publicada pela Sociedade das Nações. Reconhecida a fragilidade da criança, nesta declaração torna-se visível a necessidade e o direito à proteção. Nos termos desta declaração todas as crianças devem ver garantidas as condições materiais, morais e espirituais necessárias ao seu desenvolvimento normal, prevenindo situações de fome, de doença, incapacitação ou orfandade (Daiute, 2008; Trevisan, 2010). A criança deve ainda ser protegida da exploração económica pelo trabalho e ter uma educação que “inspire um sentido de responsabilidade social” (UNICEF, 2009:2), desenvolvendo as suas qualidades ao serviço do próximo.

Em 1948, aquando da aprovação da Declaração dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral da ONU, faz-se referência, pela primeira vez, num documento conjunto, à criança como “detentora do direito a cuidados e assistência especiais” (UNICEF, 2009:2). Mas só em 1959, na declaração dos direitos da criança, aprovada pela assembleia geral da mesma organização, se reconhecem os direitos universais a um nome e uma nacionalidade, o direito à educação e à saúde, o direito a uma proteção especial e o direito à não discriminação ou direito à igualdade (UNICEF, 2009; Reynaert, Bouverne-deBie & Vandeveld, 2009; Trevisan, 2010). Esta declaração reconhece a “criança como objeto de direitos e não enquanto sujeito de direitos e deveres específicos” (Trevisan, 2010:4).

De declaração a convenção, pela contratualização implícita junto dos Estados Membros que a subscrevem, em 1989 a ONU aprova a Convenção dos Direitos da Criança<sup>2</sup> (CDC) que articula num só documento todos os direitos que garantem o

---

<sup>2</sup> Entre a declaração dos direitos da criança adaptada a partir de 20 de novembro de 1959 até à elaboração desta Convenção dos Direitos da Criança, muitos foram os documentos que foram surgindo e na base dos quais assentam os princípios aqui emanados. Citamos a título de exemplo a Declaração sobre os

reconhecimento da criança como sujeito de direitos, define o direito à participação e o direito a ser escutado e valorizado pelas opiniões que emite (Trevisan, 2010). A Convenção dos Direitos da Criança é, assim, o primeiro dispositivo que contempla direitos económicos, sociais, culturais e políticos, reconhece que a criança é um ator social e detentora ativa de seus próprios direitos e reconhece a mais-valia das organizações não-governamentais na manutenção e consolidação dos direitos das crianças (Berthelsen & Brownlee, 2005; Daiute, 2008; Reynaert et al, 2009; UNICEF,2009).

Desde 1989, têm vindo a surgir documentos emanados por entidades cujo foco de trabalho são as crianças (*eg.* UNICEF, 2009<sup>3</sup>), que reforçam os direitos consagrados na convenção e definem medidas concretas para que a sociedade civil se responsabilize e garanta o direito à participação das crianças e contribua para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, ou, coatores competentes e críticos cuja voz constitui um contributo fundamental para as realidades onde se inserem e ajudam a edificar (James, Jenks e Prout, 1998; Sarmiento, 2000, 2004).

A Convenção define que a “criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (CDC, artigo 1º, 1990:6) reconhecendo diferentes níveis de participação de acordo com a competência ou maturidade da criança — aplica-se o princípio da evolução da capacidade, sendo recomendado que pais e Estado sejam capazes de reconhecer e responder à criança com base nas suas capacidades, no seu crescimento e maturidade, adaptando práticas e atitudes de participação de acordo com as características desenvolvimentais.

Conhecida pela “convenção dos três P’s” por contemplar os direitos de provisão, proteção e participação salientamos alguns artigos/direitos que reforçam a noção de participação (Hart, 1992; Lindahl, 2005; Berthelsen & Brownlee, 2005; Reynaert et al, 2009): o direito que é conferido às crianças de expressar as suas opiniões sobre os assuntos que as afetam e a importância de dar valor à sua opinião,

---

Princípios Sociais e Jurídicos Aplicáveis à Proteção e Bem-Estar das Crianças e Conjunto de Regras Mínimas das Nações Unidas relativas à Administração da Justiça para Menores, como referência no próprio documento das Nações Unidas (UNICEF, 1989:4).

<sup>3</sup> Em 2009, só a UNICEF, produz dois documentos decorrentes da convenção dos direitos da criança: um livro, edição especial de comemoração dos 20 anos da CDC, com enfoque numa reflexão acerca da projeção dos direitos aí previstos para o século XXI; outro documento, produzido pelo comité dos direitos das crianças, das nações unidas, decorrente de várias sessões de trabalho sobre o artigo 12º da convenção, sobre o direito da criança a ser ouvida.



“... à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (...) é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem...” (CDC, artigo 12º, UNICEF, 1989:10);

o direito à liberdade de expressão,

“A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. (...)” (CDC, artigo 13º, UNICEF, 1989:11);

o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião (CDC, artigo 14º, UNICEF, 1989), o direito à liberdade de se reunirem ou associarem em grupos (CDC, artigo 15º, UNICEF, 1989), o direito ao acesso à informação (CDC, artigo 17º, UNICEF, 1989) e o direito por parte de crianças com incapacidades, como cidadãos, a condições de autonomia que “facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade” (CDC, artigo 23º, UNICEF, 1989:16).

No decorrer da formalização da CDC, e assumindo que a participação é uma área de trabalho fundamental do Conselho da Europa, este Conselho organiza um sistema de cogestão para o setor da juventude, onde os representantes das organizações de juventude e os governos europeus decidem em conjunto o programa de juventude e orçamento. Em 1992, este grupo elabora a Carta Europeia sobre a participação dos jovens na vida local e regional. Revista posteriormente em 2002, esta Carta constitui-se como uma ferramenta única, pois para além de promover, junto dos estados membros, a participação dos jovens nas comunidades locais, apresenta ideias concretas e instrumentos que podem ser usados por jovens e autoridades nacionais e europeias, no desenvolvimento de uma participação cívica e política que reforça a identidade nacional e a identidade europeia (Convenção Europeia dos Jovens, 2002).

Também a UNICEF, em concertação com as Organizações não-governamentais, um pouco por todo o mundo, numa tentativa de garantir a participação significativa das crianças em atividades/programas que lhe estão associados pela consciência que apresenta da associação do direito à participação com o exercício da cidadania, definiu um conjunto de princípios que esclarecem e concorrem para a promoção da participação

das crianças (Pais, 2000): as crianças devem entender os objetivos do projeto/atividade a desenvolver percebendo o seu papel na sua operacionalização; as relações entre poder e estruturas de decisão devem ser transparentes para cada situação de participação sendo que ao adulto compete respeitar a capacidade das crianças para tomarem parte na decisão e reconhecê-las como parceiros [mais do que relações construídas sobre o poder e o controle dos adultos, deve conceber-se uma parceria democrática onde a participação da criança não é mero toquenismo/simbolismo, como refere Hart (1992)]; o envolvimento e a participação dos diferentes parceiros no projeto/atividade devem acontecer em fases iniciais do mesmo; todas as crianças devem ser tratadas com igual respeito, independentemente da sua idade, situação, etnia e competências; as regras devem ser clarificadas inicialmente e devem ser mantidas de forma coerente e negociada em todo o processo; a participação deve ser voluntária e as crianças devem ser autorizadas a sair a qualquer momento; as crianças têm direito ao respeito das suas opiniões e experiência.

Esta breve, mas fundamental, incursão pelos direitos da criança, permite perceber como foram sendo feitas conquistas fundamentais na definição de papéis da infância face à sociedade política e, mais recentemente, à participação social que a criança detém nas sociedades da atualidade, realçando o alcance e o impacto que a elaboração da CDC apresenta ao nível ético, cultural e político na definição do constructo da infância como uma categoria social.

A participação da criança pode ser vista como um valor intrínseco, como um direito, e como um benefício instrumental, na opinião de Tristan McCowan (2009:78). Participar pressupõe um estar com, um estar localizado, um estar relacional e um estar político. Independentemente dos benefícios externos, participar implica crescer em relação, sendo que participar democraticamente é “uma parte necessária do crescimento individual e do bem-estar da sociedade como um todo” (McCowan, 2009:79). Por outro lado, não se pode descurar o direito à participação. De acordo com a CDC, as crianças, como crianças, mas também como seres humanos, têm direito a emitirem juízos e opiniões, têm o direito de participar nos processos decisórios que regem as suas vidas (McCowan, 2009). Mas a participação das crianças é ainda um benefício instrumental dado que mantém o foco no “valor da democracia em detrimentos de outros valores como ordem social, crescimento económico ou de excelência académica” (McCowan, 2009:78).

Contudo, se por um lado, a partir desta concepção de participação se organizam e estruturam novas práticas que reconhecem a criança como sujeito de direitos e deveres e que valorizam a sua voz e a sua agência para participarem nas tomadas de decisão políticas e sociais, por outro lado, ainda se reproduzem práticas de proteção e controle que subjazem numa imagem da criança como ser incompetente e irracional que vive num processo de preparação para um futuro emergente enquanto cidadão. Reforça-se o paradoxo no exercício da cidadania por parte das crianças: reconhece-se a criança como ator social e como sujeito de direitos, mas persistem as fórmulas tradicionais e princípios clássicos que delimitam a cidadania à idade adulta, nomeadamente nas estruturas políticas formais.

### **1.3.2. Sobre a participação das crianças**

Apesar da investigação e da entrada no paradigma da infância que reconhece às crianças agência e faz delas atores sociais e políticos, a participação das crianças está ainda longe de ser um predicado das sociedades globais e nas realidades locais: a participação das crianças e jovens ainda ocorre em diferentes graus no mundo globalizado, podendo ir da exploração ao desprezo (Hart, 1992), da mesma maneira que a natureza da sua influência varia muito de acordo com a cultura, o contexto familiar e o contexto escolar em que se insere, numa dimensão microssistémica e varia com o desenvolvimento de motivações e capacidades por parte da criança (Hart, 1992). Por outro lado, verifica-se que o grau de oportunidade que é dado a uma criança para colaborar na gestão quotidiana dos grupos a que pertence reflete, também, a menor oportunidade de participação dos adultos, enquanto cidadãos, nessa mesma comunidade — em simultâneo realça-se a importância dos jovens se poderem assumir como a força para a mudança (Hart, 1992).

Edificar uma cultura de participação da criança implica um processo contínuo, uma vivência sistemática, porque imbuída nas crenças individuais acerca do papel da criança, nos diferentes contextos sociais: na família, na escola, no atendimento institucional, no sistema de saúde, na comunidade e na sociedade (Hart, 1992). Assume-se uma breve referência aos contextos de proximidade onde a criança e o adolescente se apresentam no seu dia-a-dia, dando relevo ao contexto escolar pelo foco do estudo aqui desenvolvido e no sentido de reforçar o objetivo da educação para a cidadania.

O contexto familiar constitui, de acordo com Tedesco (1999), uma fonte de socialização primária sendo fundamental como modelo de vida democraticamente participada. A família não é, evidentemente, o único agente de socialização de uma criança, mas é o principal e é reconhecido como tal no preâmbulo da Convenção dos Direitos da Criança, sendo referido que a esta devem ser promovidos "... a proteção e assistência necessárias para que possa assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade" (CDC, preâmbulo, UNICEF, 1989:3; Hart, 1992).

Hart (1992), no estudo realizado a convite da UNICEF, estabelece duas associações que decorrem do contexto familiar e o nível de participação das crianças no contexto social: o nível socioeconómico das famílias e o género dos filhos. De acordo com este autor, famílias de nível socioeconómico superior fomentam a autonomia, a independência e a partilha de opiniões, enquanto famílias de nível socioeconómico mais baixo valorizam a obediência e não fomentam oportunidades de participação e debate de opiniões. Um outro fator com impacto em famílias de sociedades com menor desenvolvimento económico e cultural é o género, sendo a figura masculina preponderante no reconhecimento à participação, fazendo lembrar as sociedades da antiguidade onde a mulher não era considerada cidadão e às raparigas era vedada a aprendizagem formal.

Askland e Sataøen (2003) reportam um arquétipo de família que designam de "família de negociação", onde a humanização e a democratização nas rotinas do quotidiano, como a escolha da alimentação, das formas de ocupar o tempo livre, da escola a frequentar, da divisão de tarefas domésticas, da organização de eventos familiares, entre outros, são especialmente importantes. O processo de humanização tem implícito a visibilidade e a audibilidade de cada elemento da família enquanto o processo de democratização assume a mudança (das regras) mediante processos de negociação assentes na autodeterminação individual e na equidade do poder de decisão. De acordo com estes autores, a educação provida num ambiente assim determinado por características democráticas promove a edificação de indivíduos socialmente intervenientes, porque competentes nas relações que estabelecem com os espaços físicos e humanos (Lindahl, 2005).

O contexto social mais alargado constitui, também, uma fonte de socialização. A sua organização num conjunto de procedimentos políticos formais que edificam o conceito de democracia e incentivam a participação cívica e política de cada elemento da comunidade não pode ignorar a sua responsabilidade em organizar formas de

participação para as crianças e para os jovens (Hart, 1992). Referira-se a título de exemplo, a recomendação sobre a promoção de participação dos jovens nos municípios elaborada pelo Conselho da Europa (Pais, 1999), a organização dos planos de gestão, organização e intervenção municipais de acordo com o constructo de cidade educadora (onde se criam dinâmicas de aprendizagem, troca e partilha permanente, entre os órgãos de gestão e a população civil que, conseqüentemente, enriquecem a vida dos seus habitantes e dos próprios municípios, Carta das Cidades Educadoras, (2004) e a iniciativa “Parlamento dos Jovens” desenvolvida em Portugal (numa parceria entre a Assembleia da República e o Ministério da Educação e da Ciência). Outros exemplos surgem na investigação com crianças e adolescentes de diferentes idades, e associam experiências nas quais crianças e adolescentes são envolvidos ou chamados a participar em grupos de discussão e análise de políticas públicas que envolvem questões ambientais, a segurança, a violência, a discriminação e xenofobia e redes sociais (Hart, 1992).

As dinâmicas propostas ao nível comunitário preveem muitas vezes a articulação com os contextos educativos e oferecem uma oportunidade especial para quebrar o ciclo de alienação dos adultos nas suas próprias comunidades. Se forem bem organizadas, as dinâmicas dirigidas para a comunidade podem permitir que as crianças sejam catalisadores de mudança (Hart, 1992). Importa aqui referir o estudo longitudinal realizado em Portugal por Azevedo e Menezes, entre 2005 e 2007, que realça a importância da articulação escola-comunidade no desenvolvimento de atividades de intervenção na comunidade pelos jovens. Este estudo, que envolveu 1299 adolescentes e jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 21 anos, tinha como objetivo perceber a importância das experiências de participação no potenciar de atitudes cívicas e políticas enquanto adultos. Foi utilizado um questionário que incluía escalas de atitudes políticas, disponibilidade para ser politicamente ativo no futuro e qualidade de experiências de participação em diferentes contextos de referência, como a escola e a família. Uma das conclusões deste estudo reforça a mais-valia das experiências de participação que preveem um equilíbrio entre o envolvimento ativo por parte dos jovens em diferentes atividades e as oportunidades para se refletir acerca da concretização das mesmas. Este estudo reflete, ainda, a centralidade que as escolas como contexto de referência dos jovens (mais do que a própria família, no domínio da participação cívica e política) têm no desenvolvimento político, especialmente quando preveem conexões com o mundo exterior. Finalmente, surgem como preditores de participação cívica e

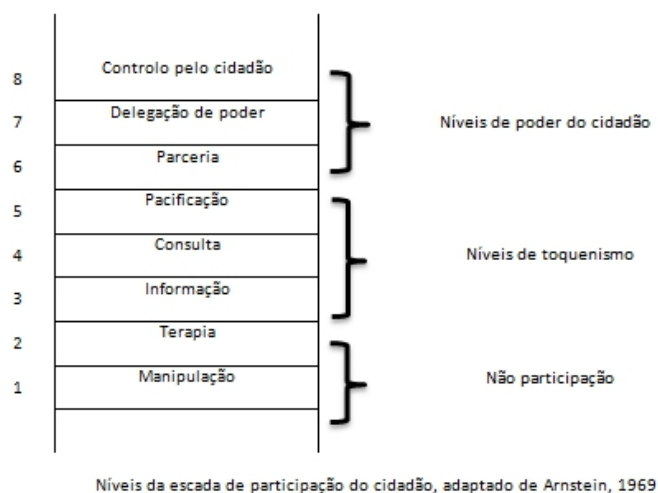
política na idade adulta todas as experiências que os jovens desenvolvem junto da comunidade (eg. voluntariado) pelo sentido de poder e eficácia que traduzem no momento presente junto dos jovens e que encorajam o seu envolvimento em ações futuras.

### **1.3.3. Tomar consciência permite agir ... conhecer as tipologias de participação**

Como referido anteriormente, a participação dos cidadãos tem vindo a ser estudada como um marco importante no desenvolvimento das comunidades, pelo aumento de competência cívica que traduz, pelo aumento de coesão e melhoria nas redes de vizinhança (Wong, Zimmerman & Parker 2010). A forma como acontece esta participação tem suscitado o interesse de vários autores (e.g. White, 1996, *Typology of participation*; Davidson, 1998, *Wheel of participation*; Jans & deBacker, 2002, *Triangle of youth participation*) dos quais se destacam os contributos de Arnstein, que, em 1969, define os níveis de participação dos cidadãos nas comunidades, de Hart (1992), Treseder (1997) e Shier (2001), que definem tipologias de participação dirigidas a crianças e jovens. O considerar de tipologias específicas para a infância e juventude impõe-se pelo estatuto que estas categorias sociais de menoridade ainda hoje ocupam nas sociedades e que determinam uma relação de poder e controlo específica com o adulto (Wong, Zimmerman & Parker, 2010). Mais recentemente, o contributo de Wong, Zimmerman e Parker, numa elaboração piramidal mais complexa, associam ao nível de participação, a direção do poder e a tradução destes em níveis de empoderamento da criança e jovem.

Na clássica tipologia de Arnstein (1969), definem-se oito níveis de participação dos cidadãos nas comunidades, usando como metáfora uma escada para sugerir um crescendo de três categorias: (1) não-participação, (2) simbolismo e (3) o poder do cidadão. Uma suposição principal da Escada de Arnstein é que os tipos de participação são lineares, sendo que os níveis de participação onde é enfatizado o poder do cidadão na tomada de decisão são superiores aos níveis que o autor designa de não-participação (Wong, Zimmerman & Parker, 2010). De acordo com Sherry Arnstein, a participação do cidadão é um termo categorial que define o poder do cidadão, assim, esta tipologia,

desenhada para ser provocativa, organiza-se em escada correspondendo cada degrau a um nível do poder do cidadão na determinação do plano ou do programa em que participa ou é chamado a participar (Arnstein, 1969:216). A figura I\_3.1. permite uma análise esquemática desta tipologia demonstrando como a autora considera que o cidadão apenas detém poder na tomada de decisão a partir do nível seis, que designa de parceria.

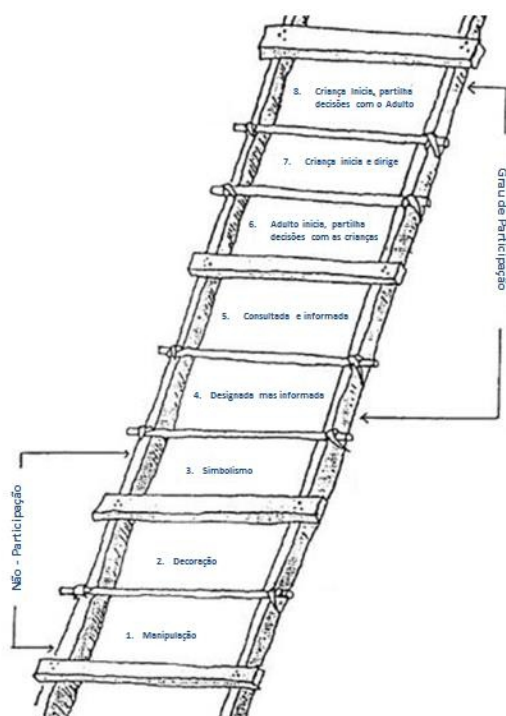


**Figura I\_1.1.** Níveis de participação do cidadão, adaptado de Arnstein, 1969

Na continuidade de Arnstein e direcionando para o foco deste trabalho, alguns autores têm vindo a dedicar especial atenção à participação das crianças e dos adolescentes. Assim, de forma breve, apresentam-se quatro das mais conhecidas tipologias de participação de crianças e jovens, permitindo perceber a sua aplicabilidade nos contextos de referência das crianças e dos jovens e o impacto que possuem no desempenhar do seu papel enquanto atores políticos: a Escada de Participação das crianças de Roger Hart (1992), elaborada por analogia à Escada de Participação dos Cidadãos de Arnstein (1969); os Degraus de Participação de Treseder (1997); o Caminho para a Participação de Shier (2001) e a Pirâmide TIPO, tipologia de participação e empoderamento dos jovens, apresentada por Wong, Zimmerman e Parker (2010).

Baseada na teoria de Arnstein, a tipologia de Hart, utiliza a metáfora da escada adaptando-a a um contexto de interação criança/adulto numa progressão gradual de participação. Roger Hart (1992) considera na sua proposta de “escada da participação”

um *continuum* de oito níveis de participação, onde faz referência a níveis de não participação e níveis de participação organizados de forma linear, com a suposição de que maior participação é o mais desejável (Hart, 1992; Wong, Zimmerman & Parker, 2010), como podemos observar na figura I\_3.2..



**Figura I\_1.2.** Adaptada da Escada de Participação de Roger Hart, 1992

Pensada inicialmente como uma tipologia que define a participação das crianças em projetos, tem vindo a ser amplamente utilizada em contexto escolar, reportando experiências que ocorrem em momentos formais de sala de aula ou momentos de organização da escola como atividades e projetos (Hart, 1992). Os primeiros três níveis reconhecidos como manipulação, decoração e toquenismo, são indicadores de uma falsa participação, ou modelos de não participação (Hart, 1992). Nestes três níveis de não participação, as crianças são subestimadas nas suas competências para emitirem um juízo acerca de um assunto ou, quando o fazem, não constitui objetivo valorizar e integrar esses juízos na conceção da atividade ou projeto, ficando a criança sem perceber o porquê do seu contributo (Hart, 1992). No nível da manipulação, a opinião da criança pode mesmo ser um recurso para defender uma causa determinada pelo adulto sem que a criança tenha consciência que está a emitir uma posição. No nível de decoração, as crianças e jovens participam numa iniciativa ou projeto contribuindo para



dar visibilidade, validando e reforçando a mensagem de forma indireta, são motivados e aliciados mas a sua presença não define, certamente, uma opinião auscultada ou refletida. O nível do toquenismo descreve situações de aparente audibilidade das crianças, contudo, a estas não é deixado espaço para escolhas ou oportunidade para formular a sua própria opinião. Denominador comum a estes níveis de não participação está o fato de o adulto gerir todo o processo de participação da criança — aos adultos compete a dinamização de projetos e atividades ficando reservada a participação das crianças a papéis pré-determinados (Hart, 1992). Apesar da não participação efetiva, estas experiências podem constituir fontes positivas de relacionamento entre adultos e crianças (Hart, 1992).

As formas reais de participação — definidas por Hart (1992) como modelos de participação genuína — acontecem a partir do quarto nível quando se garante que são explícitas para as crianças as intenções do projeto ou atividade, quando estas percebem de que forma as suas decisões influenciam o decurso do projeto, e assumem que o seu papel, o seu envolvimento, não é meramente decorativo. A integração no projeto ou dinâmica deve, assim, corresponder a uma tomada de decisão voluntária e esclarecida (Hart, 1992). No nível quatro, designado de “sinalizada mas informada”, são dados papéis e explicitados os objetivos para o desenvolvimento da iniciativa permitindo a escolha pela integração no projeto ou não; no nível seguinte, “consultada e informada”, crianças e jovens desempenham o papel de consultores: o projeto é planificado e executado por adultos, mas as crianças entendem o processo e as suas opiniões são tomadas em consideração de uma forma séria e íntegra (Hart, 1992).

Nos níveis mais avançados os adultos surgem com um papel de suporte e aconselhamento. Roger Hart designa o nível seis de “adultos iniciam mas partilham decisões” e considera que apesar da definição inicial ter sido efetuada pelo adulto, ao longo do processo, a partilha e a tomada de decisão conjunta é uma constante; os projetos nos últimos níveis de participação, “crianças iniciam e dirigem” e “crianças iniciam e partilham decisões com adultos”, as crianças detêm a oportunidade de se juntarem no processo de tomada de decisão, cogestão e responsabilidade partilhada entre adultos e crianças (Hart, 1992).

Shier (2001) define um conjunto de perguntas que indicam um caminho que conduz a um nível de participação superior, designando o seu modelo de “caminhos para a participação”. Destina-se a ser usado em conjunto com a “escada de participação” de Hart e, ao definir cinco níveis de participação da criança (que se situam entre o nível um no qual a criança é ouvida e o nível cinco que pressupõe a partilha de poder, responsabilidade e tomada de decisão com o adulto), a autora considera três etapas de compromisso que ajudam profissionais e investigadores a orientarem a sua ação junto das crianças num nível de participação progressiva: (1) aberturas, (2) oportunidades, e (3) obrigações (Shier, 2001; Berthelsen & Brownlee, 2005; Wong, Zimmerman & Parker, 2010).

A abertura ocorre quando existe um compromisso pessoal ou uma declaração da intenção de trabalhar de determinada forma. É considerado uma abertura porque, neste estágio, a oportunidade de acontecer a participação pode não estar disponível (Shier, 2001); o segundo estágio, a oportunidade, ocorre quando as necessidades são satisfeitas o que permite que crianças e profissionais operem neste nível de prática (estas necessidades podem incluir recursos, competências e conhecimento e podem implicar treino/formação), desenvolvimento de novos procedimentos ou novas abordagens para estabelecer tarefas; por fim, no estágio da obrigação, verifica-se que se torna uma obrigação, um modo de agir imposto institucionalmente porque define a filosofia institucional e faz parte das práticas institucionais.

Uma análise pormenorizada desta tipologia elaborada com base em questões pode ser consultado na figura I\_3.3. e permite-nos perceber uma diferença fundamental deste modelo em relação ao precedente de Hart — não considera os níveis de manipulação, decoração e toquenismo (que o próprio Hart define como sendo de não participação) e estabelece como objetivo da sua proposta edificar um modelo mais centrado nos momentos de participação (Shier, 2001; Berthelsen & Brownlee, 2005).

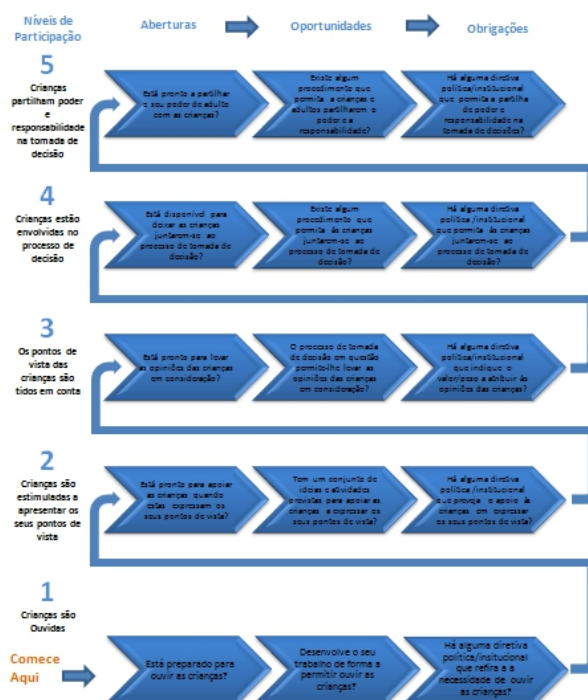
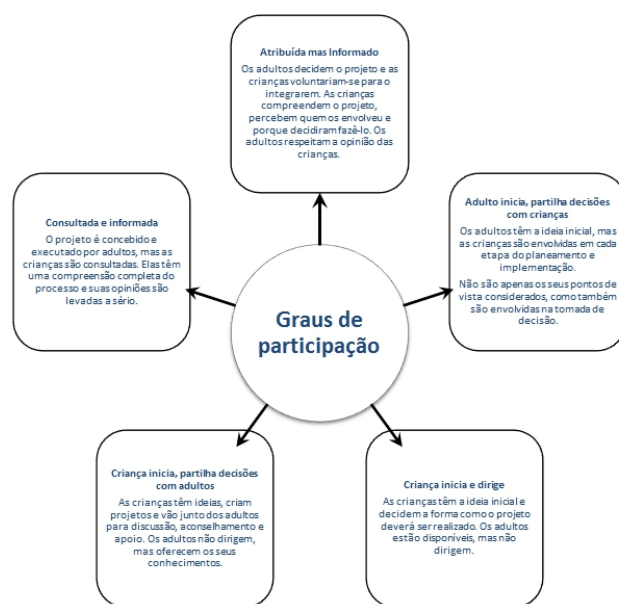


Figura I\_1.3. Adaptação do modelo “caminhos para a participação” de Shier, 2001

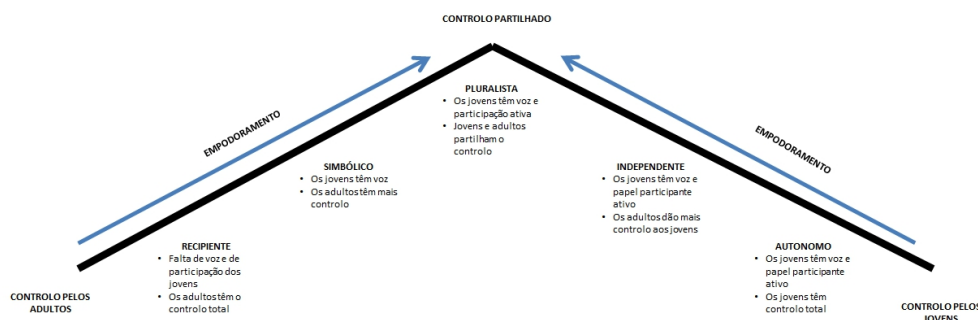
De acordo com Wong, Zimmerman e Parker (2010:103), a tipologia de Treseder constitui-se como um modelo alternativo para a conceção linear de participação que Hart elabora. O modelo de Phil Treseder (1997), reorganiza os cinco níveis de participação da escada de Hart de duas maneiras significativas: Treseder responde a algumas das críticas mais frequentes da metáfora da escada, ilustrando que não há nem uma hierarquia progressiva nem uma determinada sequência que determina o modo como a participação deve ser sempre desenvolvida; em segundo lugar, argumenta que estes não serão capazes de se envolver iniciando e desenvolvendo projetos se não forem capacitados inicialmente de forma adequada (Treseder, 1997; Wong, Zimmerman & Parker, 2010). Os graus de participação na sua tipologia estão representados nos nódulos não-lineares, como se pode observar na figura I\_3.4., para indicar que um tipo de participação não é mais do que um outro ideal: (1) sinalizada, mas informada, (2) adulto inicia, decisões partilhadas com as crianças, (3) crianças iniciam e dirigem, (4) crianças iniciam, decisões partilhadas com os adultos, e (5) consultada e informada (Treseder, 1997).



**Figura I\_1.4.** Adaptado “graus de Participação” de Treseder, 1997

À semelhança de Treseder, Wong, Zimmerman e Parker (2010), apontam como crítica ao modelo de Roger Hart o facto de esta tipologia não prever a mais-valia (e mesmo a necessidade) da intervenção do adulto, capacitando a criança para uma melhor participação, quando é atingido o ideal de participação e a criança assume a liderança total do projeto/atividade. Estes autores vão mais além referindo que as três tipologias anteriores não contemplam as mais recentes investigações no domínio da participação das crianças já que são idealizadas sempre reportando-se aos adultos e à relação que as crianças estabelecem com estes (Wong, Zimmerman & Parker, 2010). Os autores apresentam um modelo em que o poder e o controlo da participação, quando acontece de forma equilibrada e partilhada, promovem o empoderamento da própria criança e do adulto, mais do que quando a criança/jovem dirige a ação por si só. Estes autores definem a pirâmide TYPE, uma tipologia de participação juvenil e empoderamento, e recorrem à metáfora de uma pirâmide para articular a variável controlo (exercido por parte do adulto ou exercido pela criança) e empoderamento. Esta tipologia apresenta cinco tipos de participação que definem vários níveis de controlo e empoderamento num esquema de V invertido (como pode ser observado na figura I\_3.5.): (1) Recipiente/navio (2), Simbólica, (3) Pluralista, (4) Independente e (5) Autónoma (Wong, Zimmerman & Parker, 2010). Esta pirâmide combina três características que a distinguem dos modelos anteriores. O uso explícito de um racional de empoderamento, ênfase no envolvimento de ambos – adultos e crianças – e cinco tipos de participação

que que articulam diferentes níveis de empoderamento e desenvolvimento positivo na juventude (Wong, Zimmerman & Parker, 2010:104).



**Figura I\_1.5.** Adaptado de Wong, Zimmerman & Parker (2010:104): a Pirâmide TYPE, modelo de participação

O conhecimento de diferentes tipologias determina nos profissionais e nas instituições uma capacidade de análise crítica perante as práticas edificadas e um (re) direcionar das mesmas para novos objetivos. A participação acontece de forma diferenciada, de acordo com o momento e com o espaço, acontece porque se encontra imbuída no SER institucional. Apesar destas tipologias se associarem ao desenvolvimento de projetos e à dinamização de atividades, a sua amplitude abrange desde a participação do aluno em sala de aula, numa conceção mais reducionista, à participação do aluno na gestão e organização partilhada com os adultos, numa visão mais holística de comunidade escolar.

A capacidade de uma criança para participar varia com o seu desenvolvimento: a criança que frequenta o pré-escolar apresenta capacidades diferentes de um adolescente (Hart, 1992). É, contudo, errado basear a opinião sobre a capacidade de participação das crianças apenas nos seus estádios de desenvolvimento ou outras questões meramente relacionadas com a idade. Salienta-se a influência da cultura e das características individuais da criança no seu desenvolvimento global e, associado a este, a capacidade que esta criança deve ter de tomar a perspetiva de outras pessoas (Hart, 1992).

Por outro lado, se é verdade que a participação (num programa estruturado, numa atividade ou simplesmente na dinâmica institucional) deve ser maximizada para que crianças e jovens possam participar no nível mais alto que as suas capacidades permitam, também é verdade que existem variados momentos do quotidiano em que não é fundamental as crianças operarem em níveis mais elevados previstos pelas diferentes

tipologias, sob o risco de se questionar a qualidade das experiências de participação e o nível de empoderamento que estas promovem (Hart, 1992).

O número, a qualidade e o foco de investigações que dão conta de experiências de participação das crianças e adolescentes um pouco por todo o mundo, é vasto e plural. Reportam experiências de participação onde são solicitados pareceres formais acerca de temas em discussão da agenda pública, como o estudo de Drakeford, Scourfield, Holland & Davies (2009), no País de Gales, onde as crianças participaram ativamente e criticamente questionaram a eficácia das suas opiniões, desacreditando do valor que iriam atribuir a esta participação. Ou o estudo de Faulkner (2009), onde um grupo de crianças integrou um grupo público com funções decisórias face ao desenvolvimento de projetos de intervenção social numa autoridade local, no Reino Unido, participando e argumentando totalmente envolvidos na tarefa. Ou ainda o estudo de Wyness, (2009) que questiona a representatividade nos grupos de crianças e adolescentes quando se procedem a eleições para que alguns alunos representem um grupo de opiniões; o autor reforça a ideia de que se criam exclusões e se reforçam os desequilíbrios com as populações minoritárias. Outros estudos, por outro lado, tornam visíveis diversidades das práticas, heterogeneidade das concepções, expectativas e dualidades que os adultos, os decisores políticos apresentam ainda face à participação das crianças, como demonstra o estudo realizado por Bessel (2009), nas Filipinas.

Um número de influências teóricas acerca da infância torna visível o crescimento contemporâneo acerca da compreensão das crianças como tendo forças e competências que as transformaram de objetos invisíveis em sujeitos com voz e agência. Ponto fundamental neste facto é a emergência de estudos na/da infância, que associam a infância com a teoria sociocultural e aos estudos que se focam na convenção dos direitos da criança (CDC). Cada um destes focos de investigação contribuiu independente e coletivamente para definir a criança como tendo voz e estatuto de cidadão, capaz de participar em vários aspetos da vida política e social. Não apenas como um ideal, a participação das crianças é, atualmente, aceite como reforçando o estatuto da própria criança, desafiando questões associadas com a sua exclusão social, enriquecendo a possibilidade de resposta das instituições, assim como contribuindo amplamente para o bem-estar das próprias crianças, das famílias e das comunidades mais amplas.

Paralelamente a estes desenvolvimentos, contudo, crescem preocupações acerca de como as políticas (não) reconhecem esta participação e (não) promovem práticas que

realmente incluam as crianças. Muitos dos discursos acerca da participação das crianças apontam um fosso entre os princípios e as práticas de participação (Graham & Fitzgerald, 2010). Graham & Fitzgerald (2010) definem tensões associadas a práticas de poder que inibem o processo de teorizar, interpretar e praticar a participação das crianças na vida política e no dia-a-dia social: (i) ambiguidade do que é a participação das crianças; (ii) o momento e a forma de a promover face às possibilidades e as limitações de participação associadas ao respeito e ao reconhecimento; (iii) necessidade de aprofundar o conhecimento acerca do *status* e da voz que as crianças têm na participação da vida contemporânea; e, finalmente, (iv) o papel fundamental que o diálogo apresenta no facilitar do reconhecimento da criança.

Apesar de se assumir uma perspetiva ao longo deste trabalho de que

“a participação é um antídoto importante para a prática educativa tradicional que corre o risco de deixar a juventude alienada e suscetível à manipulação... [pois] crianças e jovens desenvolvem competências de reflexão crítica e comparação de perspetivas que são essenciais para a autodeterminação de convicções políticas...” (Hart, 1992:36),

mais recentemente começam a surgir estudos que se debruçam sobre a qualidade da participação, associando-a a um forte preditor da mudança de modelos na participação cívica e política da população adulta. Refira-se neste enquadramento o estudo longitudinal realizado por Ferreira, Azevedo e Menezes (2011), no qual os autores realçam que a participação nem sempre é positiva por si só e que as experiências de participação, quando se apresentam como sendo de menor qualidade desenvolvimental, podem ter um resultado negativo no desenvolvimento político dos adolescentes (Ferreira, Azevedo & Menezes, 2011:1).

Numa tentativa de (re) conhecer as crianças e jovens como cidadãos com direitos, com deveres, com responsabilidades e com capacidade para pensar e agir criticamente nas diferentes esferas da vida social, ao longo deste capítulo, passou-se em revista o conceito cidadania (perspetivado com um olhar que enfoca oportunidades e espaços que o definem como *cidadania na prática*) e relembram-se alguns momentos fundamentais da investigação que percebem de que forma tem vindo a perspetivar-se a implicação cívica e política de crianças e jovens, numa evolução concetual que deixa de

as perspetivar como *cidadãos em construção* (Marshall, 1950) e passa a assumir que são *cidadãos no momento* (Lawy e Biesta, 2006). Assume-se um enfoque especial na importância da participação das crianças e dos jovens nos contextos de proximidade, percebendo como se perspetivam as experiências de participação e a qualidade destas na definição da criança-ator, que desempenha um papel fundamental na sociedade.

Ao longo do próximo capítulo propõe-se uma análise mais aprofundada da escola — percebendo como contribui esta para a manutenção das sociedades democráticas — e de que forma se organiza para que crianças e jovens tenham a oportunidade de desempenhar o seu papel de cidadão no espaço escolar. Percebe-se como se organiza a educação para a cidadania e essencialmente apontam-se elementos fundamentais que edificam escolas cidadãs.



## 2. DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA A ESCOLA CIDADÃ

*“O projeto político de democratização social através da escolarização que persiste obriga a repensar a escola e a sua organização, convida a revisitar propostas de organização pedagógica alternativas e a reconstruir a escola democrática”*

*(Formosinho & Machado, 2012:1)*



## 2.1. Cidadania e Educação: o papel da ESCOLA

De acordo com a Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos (CCE, 2010), a educação constitui-se como um pilar estruturante e como um motor que impulsiona a democracia, os direitos humanos e o Estado de Direito como valores do Conselho da Europa, mas também como valores que sustentam todas as sociedades democráticas.

Se ao longo da história das sociedades (e ainda hoje, em sociedades com democracias emergentes), a educação para a cidadania se foi justificando com base na manutenção da ordem, do controlo da sociedade e pela legitimação das instituições políticas (McCowan, 2009), ao longo das últimas décadas, o recurso à educação para a cidadania sustenta o “desenvolvimento de agentes políticos empoderados” (*ibidem*:11), definindo mudanças na cultura política dos países e fazendo com que as pessoas se considerem como cidadãos ativos e intervenientes (Crick, 1998; Kerr, 1999).

A escola como microssistema que reflete uma vivência democrática (Beane, 1990; Benninga & Quinn, 2011) e como sistema aberto, localizado num contexto de proximidade frequentado obrigatoriamente por todas as crianças e jovens nos primeiros anos de vida, tem vindo a assumir um papel central no desenvolvimento cívico e político dos jovens (Habermas, 1992; Nóvoa, 1996) pelas suas características socializadoras e pelas numerosas oportunidades de participação e ação coletiva que oferece, tornando crianças e jovens empoderados (Kloos et al, 1997).

Num contexto de escola democrática assumem-se os primeiros *compromissos políticos*, de acordo com Trindade (2000:59-61): *compromissos de natureza institucional*, numa vivência de negociação e reflexão crítica entre os elementos da comunidade educativa; *compromissos de natureza organizacional*, num processo partilhado de tomada de decisão e de equilíbrio de poderes; e *compromissos de natureza pedagógica*, num reconhecimento de que quando o conhecimento é coconstruído se geram dinâmicas de equilíbrio, assimilação e transformação entre os diferentes parceiros de uma mesma comunidade educativa.

Face aos desafios multiculturais e de valorização de aceitação de diferenças (Young, 1995; Benhabib, 1999; Nata, 2011), ampliam-se conceitos de cidadania do local para o global, defendem-se empatias e solidariedades com todos os povos, definem-se direitos e responsabilidades “que são válidos para além das fronteiras nacionais” (McCowan, 2009:20) e reforça-se o papel da educação para a cidadania

como um meio de combater o aumento da violência, do racismo, do extremismo, da xenofobia, da discriminação e da intolerância (CCE, 2010). Só um ambiente cooperativo permite uma partilha de pensamentos e reflexões, uma troca de opiniões divergentes que apelam ao pensamento crítico e à tolerância pela diversidade e consequentemente ao desenvolvimento psicológico. Estes são pré-requisitos de participação cívica e política (Emler & Frazer, 1999; Sullivan & Transue, 1999; Berti, 2005; Kerr, Sturman, Schulz & Burge, 2010).

Tradicionalmente adotando um conceito de educação cívica e assumindo um foco na literacia política, à educação era esperado um ensino acerca do funcionamento do governo e das instituições políticas enquadrados na história nacional de cada país (McCowan, 2009), sendo as concepções de cidadania fortemente influenciadas e dirigidas para o que diz respeito aos deveres dos cidadãos (McCowan, 2009:15). Mais recentemente, como reflete McCowan (2009), o foco da educação para a cidadania pressupõe a aquisição de um conjunto de competências de participação que impulsionam para um agir. Da *educação cívica*, centrada na transmissão do conhecimento, das capacidades e dos valores que definem o funcionamento de uma sociedade democrática realizada num quadro educativo e curricular formal, amplia-se para *educação para a cidadania*, envolvendo a integração num conjunto de práticas e atividades que permite às crianças e adolescentes a compreensão e a capacidade de participar ativamente na vida democrática através da assunção do exercício dos seus direitos e responsabilidades sociais e apetrechando-os com os instrumentos indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, à inserção na vida social e à participação ativa na sociedade a que pertencem (Kerr, 1999).

A este propósito, Galston (2004) traduz alguma preocupação, tecendo considerações acerca de uma perspectiva que se desvincula de uma vertente de civismo e literacia política referindo que o envolvimento político, traduzido na democracia representativa, não é suficiente para a eficácia da política, mas é necessário. De acordo com este autor, o envolvimento político permite moldar decisões públicas numa estratégia de continuidade e articulação com políticas anteriores. Permite ainda uma relação complexa entre cidadania e desenvolvimento, reforçando capacidades que são intrinsecamente importantes, como o sentido de responsabilidade e a habilidade para trabalhar com os outros numa ação coletiva (Galston, 2004). O autor sublinha, assim, a necessidade de transmitir conhecimento cívico básico junto de crianças e jovens, numa estratégia concertada de se promoverem “mecanismos de formação e arenas de

mobilização de oportunidades cívicas múltiplas” (Galston, 2004:5), e realça a mais-valia da escola no desenvolvimento de competências cívicas fundamentais.

Assumindo uma vertente próxima da socialização política, Lawy e Biesta (Lawy & Biesta, 2006; Biesta, 2011) defendem uma perspetiva inclusiva e relacional da cidadania como prática (por oposição a uma noção de cidadania conquistada) dentro de um determinado contexto socioeconómico, político e cultural. Esta perspetiva é *inclusiva*, não se definindo apenas como uma experiência exclusiva de adultos, é uma experiência que é comum a todos os grupos etários; é *reflexiva* porque se retroalimenta nas vivências com os outros; e é *relacional* porque é afetada por diversos fatores, incluindo as condições sociais e estruturais que definem as características da própria sociedade (Lawy & Biesta, 2006:43).

Neste sentido, um programa de educativo adequado deve respeitar o estatuto social de cada indivíduo/cidadão na sociedade, incluindo as crianças e os jovens e definindo uma abordagem orientada para o processo — processos pelos quais crianças e jovens aprendem o valor da cidadania democrática — com foco nos resultados (Lawy & Biesta, 2006; Biesta, 2011). Estes autores realçam ainda que as práticas de cidadania atuais são educacionalmente significativas e conduzem à transformação social ao longo do tempo, sendo que a responsabilidade educacional para a cidadania não deve limitar-se às escolas e faculdades, nem deve escudar-se na figura dos professores ou na estruturação do currículo. É uma responsabilidade que se estende para a sociedade em geral (Lawy & Biesta, 2006).

“A aprendizagem não está relacionada com a aquisição de conhecimentos, competências ou disposições, mas tem a ver com a exposição e envolvimento/comprometimento com uma experiência de democracia” (Biesta 2011:152).

Também Arnot (2003, 2006) tem vindo a refletir acerca da importância da educação no desenvolvimento e manutenção de sociedades democráticas. De acordo com esta autora, uma das questões mais importantes no ensino de valores democráticos para uma sociedade sustentável é garantir que o que é considerado “democrático” é inclusivo de/para todos os cidadãos na sociedade.

A autora chama a atenção para dois factos que se completam de forma imbricada: a educação permite ao indivíduo desenvolver todo o seu potencial, e

participar plenamente como cidadão na sociedade; e, às instituições de ensino compete desempenhar um papel fundamental no processo democrático, dando às crianças e jovens a oportunidade, o conhecimento e o compromisso para influenciar a natureza e a direção da sociedade. Contudo, de acordo com Arnot (2006), não deve ser esquecido que os Estados-nação detêm, através dos sistemas nacionais de educação, formas específicas que lhes permitem moldar crianças e jovens como cidadãos. Nesta premissa, se alguns países têm trabalhado com princípios sociais igualitários e inclusivos de forma a promover um ambiente escolar assente num constructo de respeito e aceitação pelas diferenças sociais, étnicas e culturais/religiosas, outras sociedades persistem em manter princípios de segregação e estratificação (Arnot, 2006). Arnot (2006:70) reflete ainda acerca do conceito de *individualização* numa abordagem aos contextos educativos, considerando a importância destes de, através de práticas educativas e alterações ao currículo, promoverem oportunidades dos jovens se desenvolverem criticamente, para lidarem com conflitos, para estabelecerem compromissos e negociarem alianças. Por outro lado, a autora alerta para a ambiguidade deste constructo quando os processos de *individualização* são associados ao alto desempenho académico. Deste ponto de vista, a organização da instituição educativa segundo os princípios da individualização pode tornar-se um “mecanismo de vigilância e regulação mais do que de liberdade democrática” (Arnot, 2006: 70). Detendo os jovens a capacidade para analisar e avaliar a sua própria aprendizagem, é-lhes dada também a responsabilidade de melhorar o seu próprio desempenho, ao mesmo tempo, não se espera que assumam o controlo da natureza da sua aprendizagem e os seus processos pelos quais esta decorre.

“Ao invés de promover níveis mais elevados de subjetividade reflexiva, participação e auto-direção, os alunos podem ser incorporados no projeto de controlo social.” (Arnot, 2006:75)

De forma complementar, os estudos (*eg.* Beane, 1990; Galston, 2004; Azevedo & Menezes, 2008; Dias, & Menezes, 2009; Benninga, & Quinn, 2011) sobre desenvolvimento político e escola dão conta, por um lado, da necessidade de investir na literacia política, no ensinar de conhecimentos, habilidades e valores, por outro lado, exploram contextos e práticas de cidadania no interior da escola, edificando um conjunto de argumentos para afirmar que toda a educação é a educação para a

cidadania, “uma vez que cada experiência de aprendizagem é um modelo de alguma forma o nosso funcionamento e identidade como cidadãos” (McCowan, 2009:11).

De novo adotando uma perspectiva mais centrada no indivíduo, Helen Haste (2004) reforça que o processo de construção da agenda de educação para cidadania deve basear-se num conhecimento paradigmático acerca de como a identidade, o posicionamento e a narrativa se podem traduzir na prática educativa. Este modelo ativo, porque coconstruído, pressupõe a individualidade, a busca intencional de conhecimento, a narrativa, a interpretação e o envolvimento na argumentação (Haste, 2004) num processo bidirecional com os outros e assente nos recursos culturais disponíveis. Este processo exige que se considere ainda um quarto elemento que, no entender de Haste (2004), determina a capacidade de cada indivíduo assumir a responsabilidade e participar na comunidade — a eficácia. Ao considerar este elemento, a autora reflete a necessidade de uma análise das sociedades, que define em dois polos condicionadores da ação cívica: as sociedades estáveis e as sociedades em mudança. Considerando que numa sociedade estável, as estruturas de governo permanecem em grande parte intactas (mesmo em tempos de mudança temporária, como os momentos de crise económica), os cidadãos podem participar através da votação, em campanhas políticas, sendo que a eficácia desta participação é pessoal e associada às competências, motivações e capacidade que o indivíduo tem de se organizar dentro dos recursos institucionais e humanos do meio político (Haste, 2004). Numa sociedade em mudança, onde a instabilidade caracteriza as estruturas políticas, apesar de o cidadão não ter efetivamente qualquer poder mais real do que numa sociedade estável, provavelmente sentir-se-á mais pessoalmente afetado pelas mudanças que acontecem e, portanto, potencialmente mais envolvido (Haste, 2004).

## 2.2. Educação para a cidadania

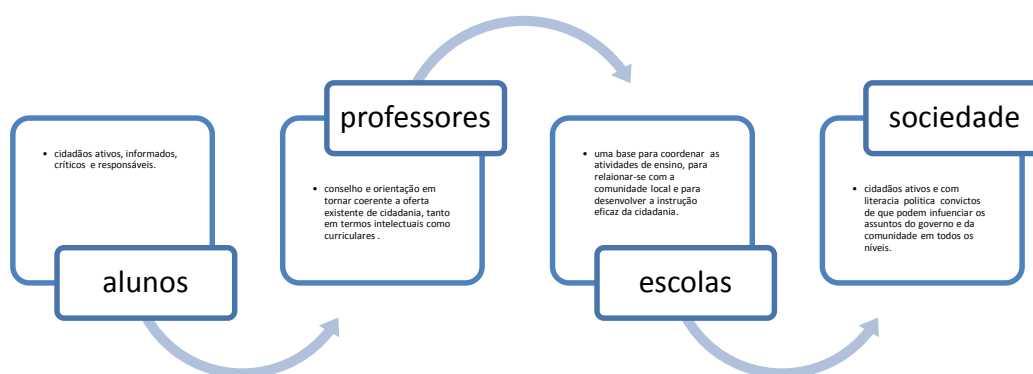
Assente nestes pressupostos, desde a década de noventa tem vindo a assistir-se a um incentivo crescente nos programas de educação para a cidadania nas agendas políticas dos países Europeus e um pouco por todo o mundo onde as sociedades se caracterizam por princípios democráticos (Galston, 2001; Ichilov, 2003; Haste, 2004). Tem ainda havido o investimento em programas internacionais que promovam a cidadania ativa (*e.g.*, os objetivos de desenvolvimento do milénio, no domínio dos

direitos humanos, protagonizado pela ONU) e programas de investigação que analisam e percebem o envolvimento político dos jovens (e.g., Torney-Purta, Lehman, Oswald & Schultz, 2001; Kerr, Sturman, Schulz, & Burge, 2010).

De forma breve serão passados em revista três documentos emblemáticos, que apresentam contributos significativos no romper de uma educação para a cidadania nos moldes tradicionais e no definir das diretrizes da educação para a cidadania tal como tem vindo a ser concebida nos últimos trinta anos: O relatório “*Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*” solicitado pelo governo britânico, na década de 90, o relatório “*The civic mission of schools*” desenvolvido por uma equipa de pesquisa do governo americano, na década de 2000 e o “*Civic Education Study*”, promovido pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Finalmente, propõe-se uma análise resumida do estudo internacional desenvolvido pelo *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), em 2010, também da IEA, onde se perspectivam indicações de como está a ser operacionalizada a educação para a cidadania em diversos países europeus.

O relatório *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools* — *Final report of the Advisory Group on Citizenship*, também conhecido por Relatório Crick pela coordenação da equipa por parte de Bernard Crick, em 1999, assume que a presença formal do ensino da cidadania nas escolas inglesas e europeias, com um enfoque em atividades centradas na comunidade como um complemento à literacia política, traz benefícios aos alunos, aos professores, às escolas e à sociedade em geral (como se pode constatar pela figura I\_2.1.), colmatando a falta de envolvimento e participação cívica e política que se assiste no final do século XX. Pela investigação que lhe deu origem, realça a mais-valia de um debate aberto e informado no exercício de uma democracia transparente, porque divergente, ressaltando o perigo de endoutrinação e preconceito que pode acontecer por parte dos professores e/ou órgãos de gestão das escolas. Reforça ainda a necessária tomada de consciência por parte das comunidades, dos limites da escola — se é verdade que as atitudes dos alunos para com a cidadania ativa são influenciadas por valores e atitudes que experienciam no quotidiano da escola, é igualmente verdade que as crianças e jovens são alvo de outras fontes de socialização, em ambientes/contextos de proximidade, que também as influenciam (família, redes de suporte, media) (Crick, 1998).





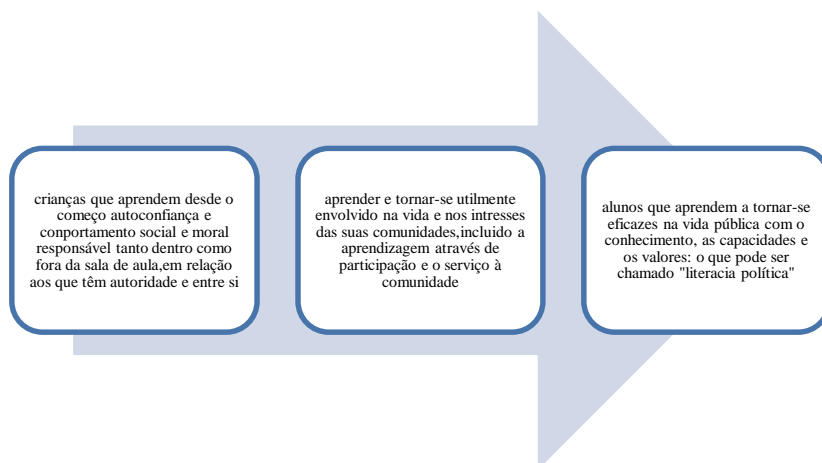
**Figura I\_2.1.** Benefícios da educação para a Cidadania, de um nível micro para um nível macro, numa adaptação segundo o relatório Crick, 1998

Num constructo de cidadania que se organiza em três dimensões interrelacionadas e mutuamente dependentes — responsabilidade social e moral, participação na comunidade e literacia política —, Crick (1998) e o seu grupo de trabalho recomendam que a educação para a cidadania se constitua como uma exigência estatutária das escolas, assegurando estas [escolas] que se apresente como uma certificação para todos os alunos, muito embora, sendo ajustada a cada estágio de crescimento dos alunos. Recomenda, ainda, que o formato pedagógico deve substituir o atual modelo de *input* e *output* das disciplinas tradicionais, do currículo nacional sobre questões nacionais, por um modelo apenas de *output* baseado em perfis terminais de aprendizagem firmemente definidos. Para a definição de objetivos, a recomendação deste relatório aponta para que a educação para a cidadania nas escolas inclua a aprendizagem de capacidades, valores, atitudes, compreensão e conhecimento necessários para a participação na comunidade e a preparação da participação como cidadãos na democracia representativa e no mundo político em geral. Recomenda ainda que a aprendizagem assuma um carácter experimental prevendo a discussão de questões sociais e políticas.

Operacionalmente, propõe este relatório que a abordagem de educação para a cidadania contemple um espaço curricular definido, não superior a 5% do tempo do currículo total, e que decorra ao longo de todos os graus de ensino. A este momento curricular pode ser associada outra abordagem em disciplinas cujos conteúdos programáticos sejam passíveis de articulação disciplinar como, por exemplo, na disciplina de história. Pretende-se incentivar a flexibilidade de operacionalização nas escolas, sem que, contudo, deixe de ser cumprida a exigência estatutária de dar a

educação para a cidadania como habilitação para todos os alunos no ensino básico ou obrigatório (Crick, 1998).

Apresenta-se na figura I\_2.2., a forma como este relatório prevê que a eficácia da educação para a cidadania, que deve interrelacionar e considerar mutuamente dependentes, a responsabilidade social e moral, a participação na comunidade e a literacia política (cada uma necessitando de um lugar e de um tratamento diferente no curriculum).



**Figura I\_2.2.** Adaptação do Relatório Crick (1998), traduzido para Nação e Defesa, eficácia do processo de educação para a cidadania

Este relatório realça ainda a mais-valia da organização de atividades de voluntariado nos programas de articulação escola-comunidade, como forma de incentivar o interesse para o bem comum e de passar da aprendizagem teórica dos conceitos de cidadania para a prática. E, termina concluindo, que a educação para a cidadania deve munir as crianças e os jovens de ferramentas para reivindicarem os seus direitos, perceberem que direitos implicam obrigações, terem pensamentos críticos e independentes e serem capazes de escutar, discutir e argumentar acerca dos diversos assuntos que regulam as suas vidas (Crick, 1998).

Esta proposta de Crick tem suscitado algumas críticas que decorrem da operacionalização. Partindo da premissa de que as crianças estariam preparadas para a participação política, a agência e o compromisso, este modelo proposto, na perspetiva de Arnot (2003) apresenta todos os ingredientes de uma educação para o “bom” cidadão, mas também uma noção desafiadora de uma participação ativa e cidadã potencialmente cética pois tem o efeito de marginalizar as preocupações associadas aos direitos de igualdade e oportunidade de escolhas. De acordo com as críticas sugeridas por Arnot (2003), a educação para a cidadania na sua orientação curricular associada a

esquemas de trabalho, sugere uma ambivalência sobre o lugar que os objetivos que salvaguardam os princípios igualitários dentro dos quadros da política de alfabetização ocupam, um não-reconhecimento das hierarquias políticas, sociais e educacionais embutidos nas relações sociais, e um não acautelar da invisibilidade das desigualdades de poder como uma questão de justiça social — “Não se pode impedir o desenvolvimento que se seguiu de uma luta por maiores direitos e poderes. Jovens cidadãos serão capacitados pelo ceticismo, por um lado, e pelo conhecimento e pensamento estratégico, por outro.” (Arnot, 2003:4).

Também Ron Bert (2003) assume um posicionamento crítico face ao Relatório Crick. De acordo com Bert, o relatório assume como preocupação central a filosofia política, sendo que o enfoque na organização e estrutura do sistema político se sobrepõe ao que é o ser humano como político. Considera, pois, este autor que o currículo perspectivado no relatório é minimalista e levanta a questão do (des) equilíbrio entre estes dois fatores com consequente perda de alguns aspetos fundamentais do desenvolvimento pessoal e social (Bert, 2003:16). Bert (2003) alerta para a existência de algumas fragilidades deste relatório das quais destaca o facto de a educação para a cidadania só poder ser significativa se estiver claro o que a cidadania envolve, contudo, este continua a ser um conceito contestado. Alerta, ainda, para a confusão que surge na delimitação dos conceitos de cidadania e nacionalidade, que tem vindo a ser amplamente exacerbada pela pertença de cada um dos países à União Europeia. Refere também sinal de fragilidade o facto do currículo de educação para a cidadania ser parcial e discriminatório quando se foca em determinados aspetos da cultura quando a sociedade é diversa e plural. Finalmente, este autor questiona o facto de se ter dado um maior enfoque na educação para a cidadania em detrimento da educação afetiva, tendo sido omitidos do currículo escolar as competências emocionais das crianças (*ibidem*).

O autor defende, em alternativa, uma educação afetiva que ajude a criança a desenvolver os seus talentos e capacidades, a definir os seus objetivos de vida e a fazê-lo no respeito pelos outros, aceitando a interdependência que existe entre os indivíduos (*ibidem*). A educação afetiva deve ser complementada com a educação cultural que capacita para o envolvimento/compromisso com a complexidade e diversidade dos valores sociais.

Articulando e transpondo os objetivos globais da escola na sociedade atual com os objetivos da educação para a cidadania, o Relatório “*The civic mission of schools* —

*A report from Carnegie Corporation of New York and Circle*”, editado em 2003, enfatiza que a educação para a cidadania deve ajudar crianças e jovens na aquisição e aprendizagem de competências, conhecimentos e atitudes que os preparem a ser cidadãos competentes e responsáveis ao longo da sua vida. Neste relatório, cidadãos competentes e responsáveis, são pessoas informadas, com capacidade para pensar criticamente, com conhecimentos sobre a história e os processos de democracia do seu país, são pessoas que conhecem e compreendem questões públicas e comunitárias, têm capacidade de obter informação e entrar em diálogo com outros elementos com perspectivas diferentes. Cidadãos competentes são ainda aqueles que participam nas suas comunidades através do associativismo ou contribuem para diferentes organizações promovendo interesses e práticas culturais, sociais, políticas e religiosas. Atuam politicamente demonstrando competências, conhecimentos e compromissos necessários para assegurar questões públicas, tais como resolução de problemas de grupo, falar em público, assinar petições, fazer protestos e votar. São ainda detentores de um conjunto de valores morais e cívicos, como a preocupação com os direitos e o bem-estar dos outros, a responsabilidade social, a tolerância, o respeito e a capacidade para marcar a diferença.

Este relatório reforça a importância dos objetivos da escola, em geral, e da educação para a cidadania, em particular, referindo: que é crucial para o futuro da democracia que todos os jovens tenham acesso ao conhecimento, assumam compromissos com as comunidades e a política e se comprometam com o bem comum; as escolas são as únicas instituições com capacidade e autonomia para estarem acessíveis a todas as pessoas sendo responsáveis por transmitir normas de cidadania; as escolas estão equipadas para promover os aspetos teóricos e práticos de uma boa cidadania — conhecimentos cívicos e políticos e competências relacionadas como o pensamento crítico e a deliberação; as escolas são comunidades onde crianças e jovens aprendem a interagir, a argumentar e a trabalhar com os outros, um importante pilar do futuro cidadão (Carnegie Report, 2003).

Também em relação a este relatório, quando reporta o conceito de cidadãos competentes e responsáveis, importa retomar a perspectiva das autoras feministas (eg. Young, 2000; Lister, 2002) que alertam para a necessidade de se questionarem as regras de universalidade na defesa de uma *cidadania diferenciada* que tenha em conta a pluralidade de grupos sociais, seus interesses, suas identidades e suas diferentes formas de comunicação na/perante a sociedade. A participação cívica e política requer, pois,

uma revisão que reconheça a interação, o pluralismo e as emoções (Bobbio, 1995; Arendt, 2001 [1958]; Walzer, 2002; Bert, 2003) como componentes essenciais das experiências políticas e os jovens como atores políticos por si próprios, marcados pela sua diversidade e pelas suas influências contextuais (Biesta, 2008).

O *Civic Education Study*, promovido pela IEA contemplou dois momentos de investigação: no primeiro momento foram realizados estudos de caso qualitativos que examinam contextos e significados de educação cívica; numa segunda fase da investigação, foram analisadas amostras significativas em cada um dos países, com o intuito de perceber o conhecimento e as competências cívicas dos jovens. Neste segundo momento, os jovens foram ainda avaliados quanto às suas atitudes, conceitos e vontade para participar em atividades cívicas (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999). Este estudo de grande impacto internacional pela amplitude da amostra (contemplou cerca de 90 mil alunos em 28 países), promove uma caracterização dos conhecimentos, competências, conceções, atitudes e comportamentos de jovens no domínio da cidadania dos 8º, 9º e 11º anos de escolaridade, e fornece informações valiosas, não apenas acerca do conhecimento dos estudantes em certos pontos cruciais da sua educação, mas também acerca de relações entre variáveis independentes como o género e o estatuto socioeconómico, família, etnia, nacionalidade, compromisso educacional, estilo pedagógico das escolas, e variáveis dependentes como o conhecimento político, interesse nas políticas, e preditores de envolvimento político futuro.

Pela participação portuguesa nesta investigação internacional e pelo significado que apresenta para este estudo, apresenta-se de seguida uma tabela (tabela I\_2.1.) resumo com os resultados principais compilados pela equipa portuguesa responsável pela implementação do estudo em Portugal (Menezes, I., Afonso, M., Gião, J., & Amaro, G., 2005).

A análise desta tabela permite consciencializar acerca do posicionamento crítico e da capacidade de análise que os jovens apresentam nos assuntos que dominam a agenda pública quando lhes é proporcionado um momento de reflexão e partilha, quando são chamados a dar opiniões, quando percecionam a pertinência e o feedback que a sua opinião pode assumir.

Se por um lado, este estudo demonstra a capacidade cívica e política que os jovens demonstram e os benefícios do ensino de literacia política, faz refletir, também,

sobre a necessidade de se promoverem espaços de participação na sala de aulas e fora delas, na escola e fora dela, salientando a importância das iniciativas associadas à educação para a cidadania não poderem ficar entregues a iniciativas locais descoordenadas que variam em número, conteúdo e método.

Dimensões	Resultados do Civic Education Study, na participação portuguesa
Conceções de democracia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos reconhecem o conceito de democracia associado às liberdades fundamentais (de expressão e de imprensa, eleições livres), ao pluralismo (diversidade de organizações), à igualdade de direitos sociais e económica e à participação política.</li> <li>2. Consideram negativo para a democracia a falta de independência dos tribunais, os abusos de poder, as violações das liberdades, a concentração dos <i>media</i> e o desrespeito pela diversidade.</li> <li>3. Os resultados revelam ainda ambivalência face à participação nos partidos políticos e à diversidade de opiniões.</li> </ol>
Conceções de cidadania	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Foram identificadas duas dimensões: a cidadania associada a movimentos sociais e a cidadania convencional.</li> <li>2. É dada pelos alunos portugueses, primazia à cidadania associada a movimentos sociais.</li> <li>3. O desenvolvimento da democracia veio trazer à luz do dia novos ideais e novos valores de que se salienta a cidadania como prática de colaboração e possibilidade de intervenção e de tomada de decisões relevantes em todos os quadrantes da vida social, assim portanto, também no campo da educação.</li> </ol>
Conceções das responsabilidades do governo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Remetem para duas dimensões – dimensões sociais (saúde, educação, apoio a idosos, igualdade, paz e honestidade) e dimensões económicas (emprego, controlo dos preços, apoio à indústria,...).</li> </ol>
Atitudes face ao país, a instituições e a grupos discriminados:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos portugueses tendem a revelar uma imagem de grande valorização dos símbolos tradicionais com sentimentos positivos e de orgulho. Mas emerge também uma perspetiva defensiva, protetora de independência nacional e com expressão da rejeição de influências externas.</li> </ol>
Confiança interpessoal e em instituições sociais e políticas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A investigação junto de jovens portugueses constatou baixos níveis de confiança nas instituições públicas como os partidos políticos e as autarquias e o governo. Os maiores índices de confiança vão para as escolas, as organizações não-governamentais no domínio do ambiente, as notícias nos <i>media</i>, a união europeia e a comunidade científica.</li> </ol>

**Tabela I\_2.1.** Resumo de conclusões do estudo IEA, ao nível nacional com alunos de 8º e 9º ano (adaptado de Menezes et al., 2005)

Recentemente, o *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), em continuidade aos estudos promovidos pela IEA, realiza um novo estudo que abrange 24 países europeus e países da Ásia e da América Latina. Dada a diversidade de realidades sociais e políticas, este estudo foi conduzido de forma modular, contemplando uma vertente de avaliação internacional e uma vertente de avaliação regional, adaptada a cada contexto. O relatório europeu (ICCS, 2009) elaborado por Kerr, Sturman, Schulz & Burge, apresenta resultados de análises que permitem perceber

o conhecimento e a compreensão que os alunos detêm acerca de civismo e cidadania nacional bem como as suas perceções, atitudes e comportamentos em relação à cidadania europeia. Deste relatório fazem ainda parte resultados que exploram a forma como os jovens são preparados para assumir seus papéis como cidadãos, pelas escolas e pelos professores.

Uma breve apresentação dos resultados deste estudo, selecionados de acordo com o foco desta investigação, é apresentada na tabela I\_2.2..

Dimensões	Discussão de Resultados
<b>1. As variações entre e dentro dos países em conhecimento cívico na Europa</b>	<p>O ICCS estabeleceu três níveis de proficiência acerca do conhecimento cívico com base nas respostas dos alunos à prova internacional;</p> <p><u>Nível de Proficiência 1-</u> é caracterizado por um envolvimento com os princípios fundamentais e conceitos gerais que sustentam a educação cívica e a educação para a cidadania e um conhecimento mecanicista acerca dos modos de operar das instituições políticas.</p> <p><u>Nível de Proficiência 2-</u> é caracterizado pelo conhecimento e compreensão das principais instituições cívicas e de cidadania, bem como pela compreensão da inter conectividade entre as instituições e os processos operacionais.</p> <p><u>Nível de Proficiência 3-</u> é caracterizado pela aplicação de conhecimentos e capacidade para avaliar ou justificar políticas, práticas e comportamentos sobre civismo e cidadania.</p> <p>De acordo com este relatório, a maior parte dos estudantes dos países em análise apresenta um <b>nível 2 de proficiência</b>.</p>
<b>2. Interesse e disposição para se envolver na vida pública e política na Europa</b>	<p>Os dados sugerem que a grande maioria dos estudantes tinha um forte sentido de identidade europeia;</p> <p>Este sentimento foi mais forte para estudantes do sexo masculino do que para estudantes do sexo feminino;</p> <p>Em vários países, os dados realçam o facto de os alunos imigrantes expressarem um fraco sentimento de identidade europeia comparativamente aos nativos.</p>
<b>3. Escolas e sistemas de ensino relacionados com os resultados de educação para a cidadania na Europa</b>	<p>Os currículos de educação para a cidadania, nos diferentes países cobrem uma ampla gama de tópicos em torno do conhecimento e compreensão acerca de conceitos e instituições políticas, bem como temáticas de coesão social, diversidade/multiculturalidade e direito à diferença, meio ambiente, comunicação e sociedade global.</p> <p>A maioria dos professores e diretores das escolas participantes, consideram como objetivo principal da educação para a cidadania o desenvolvimento de conhecimentos e competências cívicas. Na seleção dos itens, os professores observaram, em particular os itens: “promover o conhecimento das instituições sociais, políticas e cívicas”; “promover o conhecimento dos direitos e das responsabilidades dos cidadãos”, e “promover a autonomia e o pensamento crítico dos alunos”.</p>
<b>4. Práticas de ensino</b>	<p>Os resultados apontam para práticas de participação dos alunos na escola e em atividades relacionadas com a comunidade local, contudo, estas reportam essencialmente participação em eventos desportivos e atividades culturais, em vez de atividades relacionadas com a comunidade europeia ou grupos de âmbito internacional.</p> <p>Quando questionados sobre a sua confiança e à vontade para ensinar temas relacionados com a educação cívica e cidadania, os professores referem sentir maior confiança no ensino de direitos e deveres de cidadania e direitos humanos. Temas relacionados com a economia e aspetos comerciais e legais de civismo e cidadania, causam menor à vontade. Os professores dos países europeus também tendem a sentir maior confiança no ensino sobre a união europeia.</p>

**Tabela I\_2.2.** Seleção de Resultados do ICCS 2009, adaptado do capítulo de sumário e discussão de resultados, ICCS (2009:141-146)

Apesar dos resultados francamente positivos e indicadores de um vasto conjunto de experiências e programas de educação para a cidadania que se vêm realizando um pouco por toda a Europa, realçam-se ainda algumas implicações para as políticas e práticas educativas: é fundamental um investimento continuado na educação para a cidadania, que traduzirá uma melhoria geral para os sistemas de educação dos diferentes países; é importante dar continuidade à exploração e ao conhecimento das realidades dos países da comunidade europeia no currículo de educação para a cidadania; é ainda fundamental explorar as temáticas da interculturalidade e igualdade de direitos (Kerr et al, 2010:145). A reter ainda que este estudo apresenta como atributo positivo o facto de os estudantes apresentarem elevados níveis de confiança em instituições cívicas e políticas e afirmarem pretender votar aquando da maioridade, contudo, o nível de envolvimento em atividades e organizações cívicas e políticas apresenta indicadores ainda baixos (Kerr et al, 2010:145).

Finalmente, este estudo sugere a necessidade das escolas equilibrarem a sua intervenção na educação para a cidadania entre o desenvolvimento de conhecimentos e competências associadas à literacia política e a participação em atividades de caráter prático na comunidade em geral, com um foco mais dirigido para a participação cívica e política, como o voluntariado e a integração em serviços de utilidade pública em detrimento da participação em eventos desportivos e culturais (Kerr et al, 2010:146).

Ou seja, ao longo destas três décadas, a educação para a cidadania tem vindo a ser alvo de diversos programas que operacionalizam a transição de um espaço curricular de aprendizagem de conceitos associados a literacia política para um espaço mais amplo de vivência — conhecimento e prática, reconhecido nos discursos verbais e nos discursos escritos — mas que é também um espaço relacional, de sentir, integrado na filosofia institucional, no *ethos* da escola (Eurydice, 2012). Cerca de um terço dos países europeus fazem referências nos seus regulamentos, recomendações ou nos seus currículos nacionais à necessidade de criação de uma cultura escolar capaz de promover o desenvolvimento de competências de cidadania (Eurydice, 2012). E esta cultura de escola, assente numa dinâmica de participação, deve acontecer nos diferentes momentos da vivência da escola, tendo contudo em foco que deve ser dada a oportunidade aos alunos de se envolverem ativamente em atividades dentro e fora da escola, em ligação estreita com a comunidade local, mas perspetivando a comunidade alargada. Trabalhar com a comunidade local, descobrindo e experimentando o conceito de participação



democrática na sociedade, abordar temas da atualidade como a proteção do ambiente, a cooperação entre gerações e nações são exemplos de atividades apoiadas por programas financiados na realidade nacional de cada país mas também financiados internacionalmente (Eurydice, 2012).

Não é fácil definir uma forma uniforme, ao nível internacional, de como acontece a educação para a cidadania. Contudo, os relatórios “*Citizenship Education at School in Europe*”, editados pela Comissão Europeia, nas suas versões de 2005 e 2012, com respetiva exploração do documento de aplicação ao caso português, permitem alguma sistematização assumindo os três vetores estruturantes anteriormente definidos pelos estudos internacionais: literacia política, pensamento crítico, definindo atitudes e valores, e participação ativa. A tabela I\_2.3. organiza os conteúdos a desenvolver no âmbito de cada um destes vetores.

As categorias de objetivos, definidas pelos três vetores, são interdependentes e articulam-se numa sequência lógica e contínua no que concerne ao grau de formalização das aprendizagens e ao envolvimento dos alunos (Eurydice, 2005b). Percebendo a importância da aquisição formal de conhecimentos de organização social e políticos, a primeira categoria associada à literacia política, recorre a um processo meramente cognitivo e algo passivo. A segunda categoria exige já um maior envolvimento, quando contempla a capacidade dos alunos refletirem e emitirem opiniões críticas acerca dos diferentes assuntos. Na terceira categoria, a participação ativa, como o nome designa, perspetiva uma predisposição para a ação, um participar pleno na vida política, social e cultural da comunidade (Eurydice, 2005b; 2012).

Vetores	Objetivos	Conteúdos	Competências
<b>Literacia política</b>	Aprender a teoria sobre direitos humanos e democracia;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A aprendizagem das instituições sociais, políticas e cívicas, bem como dos direitos humanos;</li> <li>• O estudo das condições propícias a uma vida harmoniosa em sociedade, questões sociais e problemas sociais presentes e futuros;</li> <li>• Ensinar aos jovens sobre as constituições nacionais, de modo a prepará-los melhor para o exercício dos seus direitos e responsabilidades;</li> <li>• A promoção do reconhecimento da herança cultural e histórica;</li> <li>• A promoção do reconhecimento da diversidade cultural e linguística da sociedade.</li> </ul>	Cívicas (participando na sociedade através de voluntariado, influenciando a política pública através do voto e petições)
	Familiarizar com o modo de funcionamento das instituições políticas e sociais;		Sociais (viver e trabalhar com outras pessoas, resolução de conflitos),
	Reconhecer diversidade cultural e histórica.		Comunicação (ouvir, entender e envolver-se em discussões/debates)

<b>Pensamento crítico; atitudes e valores necessários para ser um cidadão responsável</b>	Aprender a respeitar-se e a respeitar os outros;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A aquisição das competências necessárias a uma participação ativa na vida pública;</li> <li>• O desenvolvimento do reconhecimento e do respeito por si próprio e pelos outros, com vista a alcançar uma maior compreensão mútua;</li> <li>• A aquisição de responsabilidade social e moral, incluindo a autoconfiança e a aprendizagem de um comportamento responsável perante os outros;</li> <li>• O fortalecimento de um espírito de solidariedade;</li> </ul>	Interculturais (estabelecimento de um diálogo intercultural, valorizando as diferenças culturais)
	Escutar e resolver conflitos pacificamente;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A construção de valores, tendo em consideração a pluralidade dos pontos de vista e das perspetivas sociais;</li> <li>• Aprender a escutar e a resolver os conflitos pacificamente;</li> </ul>	
	Contribuir para uma coexistência harmoniosa entre as pessoas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a contribuir para um ambiente seguro;</li> <li>• O desenvolvimento de estratégias mais eficazes de combate ao racismo e à xenofobia.</li> </ul>	
	Desenvolver valores consistentes com uma sociedade pluralista;		
<b>Participação ativa</b>	Construir uma imagem positiva de si próprio, entre outros.		
	Tornar aptos a envolverem-se na vida escolar e da comunidade local;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitando-os para um maior envolvimento na sociedade em geral (ao nível internacional, nacional, local e escolar);</li> </ul>	
	Adquirir as competências necessárias para realizarem uma contribuição responsável e construtivamente crítica para a vida pública;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionando-lhes uma experiência prática da democracia na escola;</li> <li>• Desenvolvendo a sua capacidade de interagir uns com os outros;</li> </ul>	
	Ter a oportunidade de experimentar de forma prática os princípios democráticos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encorajando-os a desenvolver iniciativas de projetos conjuntamente com outras organizações (tais como associações comunitárias, organismos públicos e organizações internacionais) assim como projetos que envolvam outras comunidades.</li> </ul>	
	Encorajar a capacidade de agir em benefício dos outros e de se envolver em iniciativas adequadas.		

**Tabela I\_2.3.** Para um planeamento da educação para a cidadania, adaptado de Eurydice, 2005, 2012

Numa conceção holística de que a educação para a cidadania tem como principal objetivo o desenvolvimento de qualidades ou competências de crianças e jovens enquanto cidadãos no momento (por contraposição aos cidadãos em construção — *citizens in making* — definido por Marshall, 1950), McCowan (2009), defende que o “desenvolvimento de um cidadão “bom”, eficaz e empoderado, depende da interpretação dos princípios fundamentais da natureza da política, e do equilíbrio entre liberdade e igualdade” (McCowan, 2009:11) edificado em cada sociedade.

Desta forma, os objetivos serão formulados assentes na diversidade dos países, de acordo com os contextos nacionais, as tradições e o património cultural (Eurydice, 2005). Ao nível da educação básica, os objetivos visam despertar as crianças para uma consciência inicial sobre os valores cívicos e prepará-las para as futuras fases da sua

educação. É um nível importante para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e aptos a desempenhar um papel ativo numa sociedade democrática (Eurydice, 2005b, 2012). Por outro lado, focam as competências necessárias ao desenvolvimento do respeito nas relações interpessoais sob o princípio de pertença a uma identidade comum, que é escolar, mas também é local, nacional e mesmo internacional.

A definição dos objetivos da educação para a cidadania é, também, determinada pelo espaço definido para a abordar, podendo constituir-se como autónomos — quando a EC se organiza sob a forma de uma disciplina —, ou como horizontais — quando a EC é tratada como temática transversal ao currículo ou integrada em diferentes disciplinas (CCE, 2002).

O estudo promovido por uma equipa de investigadores portugueses liderado por Isabel Menezes, EDUCIPART, educação para a cidadania participatória em sociedades em transição entre 2010 e 2012, numa análise multinível, das condições da educação para a cidadania na Europa reforça estudos anteriores quando revela que “a cidadania é um conceito relativamente difuso, envolvendo diversas estratégias curriculares” (Menezes & Ferreira, 2012:7). Apesar de constar como prioridade das políticas educativas nos 30 países envolvidos neste estudo, a definição dos espaços e dos tempos em que ocorre varia entre o formal (com um tempo atribuído curricularmente) e o informal (como um conjunto de vivências inseridas no quotidiano escolar ou um conjunto de atividades promovidas junto da comunidade envolvente), e os temas que lhe estão afetos variam entre as tradicionais preocupações sociais e temáticas que emergem atualmente do enquadramento nas sociedades globais (Caetano, Rodrigues, Ferreira, Araújo & Menezes, 2012). A tabela I\_2.4. apresenta de forma resumida alguns dos resultados do estudo, que adquirem significado no contexto da presente investigação.

Dimensões	Principais Resultados
Nº de horas de Educação para a Cidadania (EC) prescritas no currículo	O Tempo de EC nos 30 países em análise varia entre 1 e 4 horas semanais sendo que na maioria dos países o tempo previsto é de 1 ou 2h
Estratégia Curricular	Foram identificados 3 tipos de abordagem que podem coexistir: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Disciplina específica de frequência obrigatória;</li> <li>b. Área Integrada numa outra disciplina, como um tema a abordar</li> <li>c. Transversal (EC como área curricular que cruza as diversas disciplinas que constituem o currículo educativo)</li> </ul>

**Tabela I\_2.4.** Resultados da análise multinível realizada em 30 países da Europa, adaptada a partir dos resultados do estudo EDUCIPART

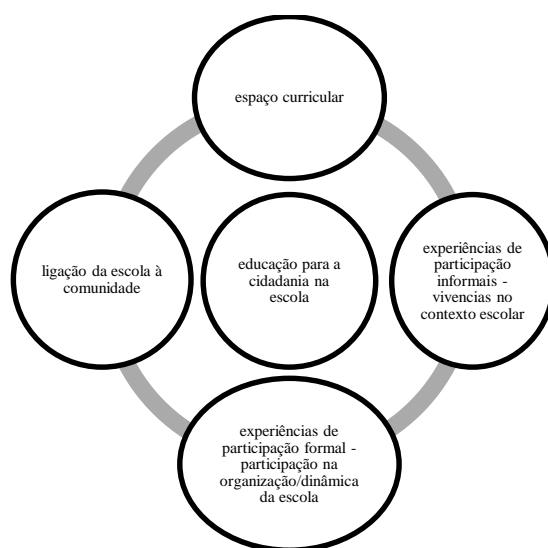
Dos resultados deste estudo realça-se o facto de o espaço-tempo dedicado à EC nos diferentes países da Europa ser bastante díspar, sendo difícil criar um perfil. A juntar a este dado, verifica-se que, mesmo ao nível interno, em cada país, a EC é alvo de organizações distintas de acordo com os níveis de ensino — muitas vezes apresenta-se como uma disciplina de carácter obrigatório no ensino básico, e com um carácter transdisciplinar em níveis de escolaridade superior. Verifica-se, contudo, estas diversas abordagens não se excluem mutuamente (Eurydice, 2005b; 2012).

Em Portugal, à data de realização deste trabalho, a EC era assumida como um espaço disciplinar durante a escolaridade obrigatória, num total de um tempo semanal e prevê a articulação com disciplinas com temáticas passíveis de se entrecruzarem. Não assumindo um carácter obrigatório, as diretrizes do ministério apelavam ainda à edificação de programas, previstos no Projeto Educativo das escolas, promovendo a troca de experiências com a sociedade envolvente.

O documento mais recente editado pela direção geral de inovação e desenvolvimento curricular (DGIDC), em 2011, resultado de um trabalho de equipa coordenado por Brederode Santos, define uma proposta curricular para o ensino básico e secundário (DGIDC, 2011). À semelhança do ocorrido em outros países Europeus (*e.g.* Kerr, 1999), esta proposta tem como racional teórico uma conceção de cidadania enquanto princípio de legitimidade política, como construção identitária e como conjunto de valores (DGIDC, 2011). Edifica-se em quatro pressupostos: mais do que uma aprendizagem, a cidadania deve assumir-se como uma vivência, plasmada nas relações democráticas que se estabelecem entre os diferentes agentes educativos, dentro e fora da escola; a EC deve reverter o processo de definição de um currículo, assente na premissa de que este é enriquecido se construído com o contributo de vários saberes; define ainda a conceção de criança como um cidadão, com direitos e deveres, de onde se realça o direito à participação, como concebido pela CDC; o estabelecimento de procedimentos fundamentais de EC deve estar a cargo de uma equipa que garante a praticabilidade de atividades e momentos de debate, enquadrando no projeto educativo da escola (DGIDC, 2011).

Denominador comum a todos os estudos realizados tem vindo a ser o facto de se considerar que a aprendizagem da cidadania não deve ser limitada à existência de espaços curriculares, mas relaciona-se com as experiências da escola como fonte de

oportunidades de conhecimento prático, atitudes e comportamentos/competências instrumentais de cidadania (Kerr, 1999; Fielding, 2011), como apresenta a figura I\_2.3..



**Figura I\_2.3.** Operacionalização da EC nas escolas

Na mesma linha de pensamento, Tristan McCowan salienta que a EC deve decorrer na sala de aula, na escola como um todo e fora da escola (McCowan, 2009), só assim se promove o desenvolvimento de competências cívicas e políticas capazes de provocar mudanças na sociedade e na vida dos indivíduos. Ao nível da sala de aula, McCowan (2009), propõe uma organização dos métodos de ensino, quando se reporta à educação para a cidadania, agrupados em explanação (no qual os professores transmitem conhecimento acerca de instituições políticas), investigação (quando são promovidos espaços de investigação para os alunos), discussão (organização de debates) e simulação (quando são promovidas oportunidades de vivências cívicas como eleições e parlamentos/assembleias de turma).

Este autor salienta ainda a importância das escolas incentivarem o caráter deliberativo por parte dos alunos em momentos de tomada decisão (McCowan, 2009). Estes momentos de deliberação podem acontecer quando decorre uma atividade no âmbito do currículo definido e quando a escola prevê a integração em momentos de gestão formal por parte dos alunos. Mas pode ainda ocorrer nos momentos informais, que o autor define como integrando o currículo oculto – nas atitudes, nas partilhas quotidianas. “A cidadania pode ser uma temática transversal a ser incorporada em toda a

gama de disciplinas e atividades” (McCowan, 2009:52), está integrada no *ethos* da escola, é uma vivência em que cada elemento não conhece outra forma de agir a não ser partilhando decisões e responsabilidades.

A figura I\_2.4., adaptada de McCowan (2009:33) tenta identificar as sinergias entre estes momentos onde e como ocorre a educação para a cidadania.

	Atividades	Estruturas e Relações
Escola	A. Explicação B. Investigação C. Discussão D. Simulação E. Conselhos de Estudantes	Relações Pedagógicas Currículo Escondido <i>Ethos</i>
Sociedade	A. Participação Política B. Voluntariado	Hierarquias sociais, estruturas políticas, etc.

**Figura I\_2.4.** Educação para a cidadania na escola, adaptado de McCowan, 2009:33

A escola, comunidade educativa, no âmbito da educação para a cidadania define laços de colaboração com a comunidade alargada acolhendo agentes da mesma (quando recebe o público para participar num evento da escola, quando acolhe estagiários ou cede espaços para a dinamização de algum evento,...) mas também enviando os agentes educativos para o exterior, para que possam usufruir da realidade mais ampla (são exemplos a realização de voluntariado) (Eurydice, 2005; 2012). A figura I\_2.5. apresenta algumas propostas de projetos e atividades possíveis no âmbito da relação escola/sociedade.



**Figura I\_2.5.** Algumas atividades a desenvolver no âmbito da relação escola / sociedade, (Eurydice, 2005; 2012)

Sublinhando a importância dos professores como atores da comunidade educativa na aplicação prática dos objetivos da educação para a cidadania e no conciliar destes com as políticas curriculares e pedagógicas, o relatório do estudo do ICCS (2009) analisado anteriormente, permite perceber duas áreas fundamentais a refletir: a formação/preparação que estes profissionais têm e, ao nível das definições políticas para a educação para a cidadania, o que consideram que deve ser trabalhado e de que forma. Retomando este estudo (tabela I\_2.2.) e completando-o com o relatório da Eurydice (2012), é opinião dos professores que o objetivo principal da educação para a cidadania o desenvolvimento de conhecimentos e competências cívicas, sendo que os itens a abordar devem referir/trabalhar: instituições políticas, sociais e cívicas; direitos e responsabilidades dos cidadãos; autonomia e pensamento crítico; respeito e a defesa do meio ambiente; capacidade de argumentação e defesa; resolução de conflitos; participação na comunidade local; participação na vida escolar; estratégias eficazes para combater o racismo e a xenofobia; envolverem-se no futuro político.

Por outro lado, numa vertente ligada à formação pessoal inicial e à formação contínua, é fundamental que os professores se sintam capazes e se preparam para ensinar cidadania nas escolas, considerando não só o que ensinam formalmente nas salas de aulas, mas também aquele que faz dele um modelo referencial junto dos alunos. A aquisição de competências relevantes para a cidadania pode (1) ser incluída na formação inicial de professores, (2) revestir a forma de um programa especial destinado apenas àqueles que pretendem ensinar educação para a cidadania, ou (3) ser incluída somente na formação contínua de professores (Eurydice, 2005b). Na maior parte dos países europeus, o apoio aos que ensinam educação para a cidadania não é fornecido numa base formalmente reconhecida.

Apesar da produção de estudos e relatórios que atestam a centralidade da educação para a cidadania e a forma como idealmente ela deve articular espaços formais para aprendizagem de conceitos de literacia política, com espaços de participação na sala de aula ou ainda com a promoção de atividades organizadas em programas mais ou menos complexos, cada país tem vindo a definir percursos pautados com avanços e recuos, sempre reconhecendo a necessidade e a urgência de um refletir nas políticas educativas e nas políticas sociais, a operacionalização da educação para a cidadania. Os percursos nem sempre são lineares, antes caracterizam-se por avanços e recuos que plasmam as próprias realidades políticas e sociais de cada estado. Portugal não é

exceção. Apesar das ilações dos documentos formais que apontam diretrizes da comissão europeia, a educação para a cidadania tem traduzido a instabilidade de orientações que emanam do ministério da educação e tem ficado muitas vezes entregue a iniciativas locais descoordenadas que variam extremamente em número, conteúdo e método. Propõe-se de seguida um olhar para a evolução da educação para a cidadania desde a implantação da República em Portugal.

### 2.3. Educação para a Cidadania em Portugal

“... o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera ser público, reflete, simultaneamente, a distribuição do poder e os princípios do controlo social” (Bernstein, 1971:171).

O que se propõe para análise neste tópico, é uma retrospectiva do que tem vindo a ser definido legalmente no que concerne ao papel da escola na educação para a cidadania. Quando surgem os primeiros documentos formais e como são operacionalizados? Para isso realiza-se uma breve incursão pela legislação portuguesa e, sempre que necessário, enquadrando-a na realidade europeia. Não se pretende uma análise exaustiva, apenas uma referência a alguns marcos que permitem delinear um perfil do que é a educação para a cidadania na escola e os objetivos que esta deve apresentar no desenvolvimento de programas que promovam a cidadania e a participação dos jovens estudantes nos contextos de referência. Em termos legais, o foco acontece após a Lei de Bases do Sistema Educativo onde se perspetiva um conceito mais abrangente de Formação Pessoal e Social, que merecerá algum detalhe nesta análise pela dificuldade na sua operacionalização e pela base que sustenta na fundamentação da educação para a cidadania.

No entanto, data de 1836, com Passos Manuel, no plano de instrução primária, as primeiras referências ao ensino da civilidade e breves noções da Constituição Portuguesa, na escola. A cidadania, os direitos e os deveres dos cidadãos englobam a componente académica assumindo-se que a formação do individuo só se completa quando este percebe ser um elemento integrado numa comunidade que se rege por princípios e detém uma organização que limita ou condiciona as suas opções enquanto pessoa (Pintassilgo, 1996).



Durante a Primeira República (1910/1926), junto do cidadão, educado e instruído, são transmitidos os Princípios Republicanos para a educação cívica, que se complexificam à medida que a escolaridade avança: na Primária elementar, são transmitidas noções sumárias sobre a educação social e cívica; na Primária complementar, o foco é no desenvolvimento da moral prática como meio de formar o caráter; na Primária superior verifica-se um equilíbrio entre a transmissão de valores/moral e a instrução cívica (Pintassilgo, 1996).

No Estado Novo, de 1926 a 1974, num regime antipartidário, antiliberal e antiparlamentar, a disciplina de moral e educação cívica (Decreto de Lei, de 26 de outubro de 1928) surge para o ensino primário elementar (da 1ª à 4ª classe) como uma forma de endoutrinação onde se prevê de forma clara a transmissão de um conjunto de conteúdos ético/morais e políticos, sendo que estes preveem uma análise das estruturas políticas nacionais, são centrados nos direitos e deveres dos cidadãos e no culto pelos símbolos de identidade nacional como a bandeira (Decreto nº 16:077, de 26 de outubro de 1928).

Já em 1930 surge, com caráter obrigatório para todos os alunos de ensino secundário, a instrução cívica e moral. De um foco na noção de dever (deveres pessoais, deveres familiares e deveres patrióticos) passa-se a um enfoque no foro social com a organização patriótica da juventude — mocidade portuguesa, em 1936 (Barroso, 1995).

Com um caráter formal de transmissão de conhecimentos políticos e sociais ao nível nacional e mundial, só em 1954 se cria a Disciplina de Organização Política e Administrativa que tem uma frequência facultativa no ensino liceal.

Na década de 70, sob o(s) regime (s) de Salazar/Caetano, o papel da educação na sociedade portuguesa altera-se significativamente e esta passa a assumir uma importância fundamental na mudança social e na intervenção económica nacional com a Reforma de Veiga Simão (Stoer, 2003 [1983]). Tornada Lei em abril de 1973, desta reforma salienta-se o alargamento do ensino como elemento central e a conceção de democratização do ensino que se irão traduzir como elementos determinantes na reestruturação do Estado Português (*ibidem*).

“A ênfase que Veiga Simão colocou na democratização do ensino surtiu, inevitavelmente, efeito nas formas de luta popular democrática, nas quais a questão principal se reportava ao direito de o «cidadão» participar no poder político” (Stoer, 2003:19 [1983]).

Pelo lugar central da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país e pelo impacto como força de mudança social *controlada* (*ibidem*:21), importa aqui realçar que esta define nos princípios orientadores da ação educativa a necessidade de garantir a formação integral dos portugueses, o preparar dos cidadãos para se tornarem parte ativa na vida social, como elementos participantes do progresso do país e, prevê, mesmo, uma participação ativa na comunidade internacional. A reforma Veiga Simão perspetiva, assim, uma alteração dos discursos ideológicos e políticos ao nível nacional. A educação assume na realidade nacional uma “posição mais complexa enquanto articuladora de várias conceções de educação, a par do desenvolvimento da conceção de cidadania” e a institucionalização da igualdade de oportunidades na educação plasmada na democratização do ensino (*ibidem*: 19). Apesar das críticas intensas que surgiram no debate e discussão desta proposta em Assembleia da República e posteriormente na sua implementação (para uma análise mais detalhada ver Stoer, 2003 [1983]), no enquadramento desta revisão associada à educação para a cidadania, parece importante a sua referência pela conceção da educação numa vertente de participação cívica e política.

O ano de 1974 constituiu-se como um marco político fundamental na sociedade Portuguesa pela transição de um regime ditatorial para um regime democrático. O grande lema das escolas e da sociedade em geral é o de formar cidadãos para uma sociedade democrática. Nesta transição, define-se a Constituição da República Portuguesa onde se edificam direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos portugueses baseados na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Salientam-se o direito à participação política,

“... a participação direta e ativa de homens e mulheres na vida política constitui condição e instrumento fundamental de consolidação do sistema democrático, devendo a lei promover a igualdade no exercício dos direitos cívicos e políticos e a não discriminação em função do sexo no acesso a cargos políticos.” (Constituição da República Portuguesa, artigo 109º)

e o direito à educação,

“O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”. (Constituição República Portuguesa, artigo 73º, nº 2).

Reconhece-se e valoriza-se a Educação como um contributo fundamental para o progresso de uma sociedade democrática apesar de na sequência do 25 de abril, e por um período de dois anos, considerado ainda de transição, a escola ser perspectivada numa conceção doutrinária onde a instalação de *formas de controlo participatórias* se constituíram como os primeiros passos espontâneos na democratização da tomada de decisão dentro da educação (Stoer, 1983:158). Stoer (1983) enumera três fases do processo de gestão democrática das escolas, que no seu entender, demonstram a capacidade da sociedade civil portuguesa para se reorganizar ao nível do sistema educativo de forma a este acompanhar as mudanças sociais e culturais que acontecem com o 25 de abril: numa primeira fase o poder passa para as escolas numa tentativa de suportar as iniciativas democráticas locais e a organização de corpos dirigentes verdadeiramente representativos; numa segunda fase, assiste-se a uma ausência do poder do estado e uma soberania das assembleias de escola; finalmente assiste-se a uma normalização e consequente equilíbrio entre o poder local de cada órgão de gestão e o poder do estado. Todo este processo deu novo significado, ainda de acordo com Stoer (1983:183), à conceção de educação democrática já que uma democracia participada depende de um forte sentido de comunidade.

Na constituição de 1975 definem-se três objetivos que sustentam esta conceção de escola: a escola determina o progresso da comunidade nacional, reforça a coesão social e o sentimento de pertença nacional e promove o desenvolvimento pessoal de cada cidadão (Menezes, 1998). A educação, para além de assegurar a democratização da educação implica, também, educar os cidadãos para uma sociedade democrática (Stoer, 1983) o que determina mudanças significativas na relação pedagógica/relação de poder e nas estruturas, nos métodos e nos conteúdos dos programas que apresentam um conjunto de diretrizes e sugestão de atividades para a prossecução de novos objetivos definidos por oposição aos conteúdos obrigatórios (Stoer, 1983; Menezes, 1998; Brederode Santos, 2000).

É também nesta altura, por mandato de Rui Grácio, que se dá a unificação do terceiro ciclo e a criação de uma área interdisciplinar que devia ocupar uma manhã ou uma tarde por semana, à qual foi dado o nome de Educação Cívica Politécnica; no Ensino complementar surge a Introdução à Política (Brederode Santos, 2000).

A educação cívica é, desde então, considerada como um veículo para a promoção do desenvolvimento pessoal mas também do desenvolvimento e progresso da comunidade nacional. Através desta, espera-se reforçar a coesão nacional e o sentimento coletivo de identidade e pertença, reforçando a vivência de um sistema democrático no contexto escolar. Mas, apesar do reconhecimento da mais-valia da escola com uma função de disseminação dos princípios políticos que organizam a sociedade portuguesa, os momentos formais de ensino e reflexão sobre os mesmos só estão previstos no 7º e 8º anos do ensino unificado, com designação de área de educação cívica e politécnica. Após o ensino complementar, no qual se prevê a disciplina de Introdução à Política, segue-se um ano de integração no Serviço Cívico Estudantil, obrigatório antes do ingresso na universidade (Menezes, 1998).

Já nesta altura se destaca um carácter muito prático e dirigido para a comunidade — ao serviço da comunidade — na definição dos objetivos de educação cívica e politécnica: envolver os jovens em atividades como o trabalho voluntário. Reforça-se que esta ideia virá a ser retomada bastante mais tarde, na articulação prevista entre a escola e a comunidade alargada como um dos objetivos fundamentais da área de formação pessoal e social que impera na agenda educativa na década e 90 e que volta a ser reforçada numa perspetiva de educação para a cidadania, a partir de 2010, antevendo uma reflexão crítica dos avanços e recuos que as políticas educativas vão apresentando ao longo do tempo.

Segue-se um período de normalização entre 1976 e 1985 (altura aproximada da integração na comunidade europeia). Este é um período no qual não se verificam alterações significativas no domínio da formação pessoal, cívica ou política, sendo questionado durante este tempo *qual o papel transformador da educação* (Menezes, 1998:153). Ao longo dos anos do primeiro Governo Constitucional, todas estas experiências foram suspensas: a Educação Cívica Politécnica, o Serviço Cívico, as Atividades de Contacto e até a própria Introdução à Política cujo programa havia sido feito pelo próprio Ministro que o suspendeu, Mário Sottomayor Cardia. Prevenia-se um exacerbar da politização das escolas (Menezes, 1998; Brederode, 2000).

Um terceiro período define-se com a entrada de Portugal na comunidade Europeia, quando se reúnem as condições para um regime democrático em Portugal.

Um apontamento fundamental para o relatório da Comissão Faure, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO<sup>1</sup>), editado em 1972, no qual se reflete acerca das transformações galopantes que vêm ocorrendo na sociedade ao nível mundial, que exigem uma união cada vez mais íntima entre a vida pública e política e a educação. A Educação, como fator essencial de desenvolvimento científico, tecnológico e social deve abandonar o seu caráter conservador e elitista, atualizar os seus programas e estratégias de ensino ajustando-os às experiências vividas pelos alunos e aos objetivos das sociedades atuais, preparando cada indivíduo para se adaptar, evoluir e promover a evolução da sociedade mundial. Este relatório desenha uma nova conceção de educação, sob o lema “aprender a ser é aprender a viver”. Define como princípio a preparação do indivíduo para a transformação social desenvolvendo o espírito crítico, dinâmico, não conformista e não conservador. Apela à predisposição para uma ação crítica e para a participação democrática junto de cada indivíduo, de cada cidadão no sistema educativo e apresenta o conceito de “cidade educativa” que valoriza a educação nos contextos do quotidiano e fazem com que “a educação permanente” não se limite à conceção de educação formal.

A tradução das medidas propostas por este relatório da UNESCO acontece, em Portugal, quase uma década depois, quando se estabiliza o sistema político nacional e se propõe a reforma do sistema de ensino, criando a Lei de bases do Sistema Educativo (a Lei nº46/86, de 14 de Outubro<sup>2</sup>), em 1986.

É neste momento em que o sistema político português ao nível da educação concretiza a ligação formal entre educação e cidadania, sendo visível a importância da educação cívica e moral dos jovens na formação de cidadãos livres, civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária:

---

<sup>1</sup> A UNESCO, constitui-se como um organismo especializado das Nações Unidas, e organiza-se em torno do objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo nas vertentes da educação, da ciência, da cultura e das comunicações, como o próprio nome indica.

<sup>2</sup> A Lei de base do sistema educativo foi posteriormente retificada em 1997, com a publicação da Lei nº 115/97, de 19 de setembro. Contudo as alterações à lei contidas nesta revisão não se dirigem à Formação Pessoal e Social pelo que não refletiremos sobre ela. Foi ainda, posteriormente, renumerada e republicada como Lei 49/2005, em 30 de Agosto.

“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei 46/86, LBSE, artigo 2º, nº 4).

São enunciados os princípios básicos a considerar na organização do sistema educativo que visam a formação de cidadãos conscientes e empenhados nas realidades locais, nacionais e europeia em que se integram e sendo atribuído à escola um papel preponderante a desempenhar, numa filosofia educativa de vivências de participação. Tornam-se visíveis alterações significativas na organização curricular sendo prevista uma adequação do currículo nacional a cada contexto escolar nas suas especificidades. A Educação contempla várias dimensões do indivíduo, do cognitivo ao relacional, do moral ao político, sendo a Escola encarada como uma instituição de ensino formal por excelência, mas que se organiza num sistema de relações complexas que se estabelecem no quadro de vivências democráticas e de participação (Roldão, 1999; Manso, 2008; Pedro & Pereira, 2010).

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. (LBSE, artigo 2º, parágrafo 5º)

A referência à área de Formação Pessoal e Social no sistema de ensino português coincide com a integração de Portugal na Comunidade Europeia, que denota nas suas diretrizes um enfoque na criação de uma identidade cidadã europeia.

Em Portugal, ao nível do sistema educativo, o ano de 1989 constitui-se como um ano determinante na afirmação e operacionalização das medidas apontadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, coincidindo com a queda do Muro de Berlim, símbolo determinante da democracia na Europa. É exemplo disso o Decreto-lei 43/89, que define o quadro orientador da autonomia das Escolas prevendo a reorganização da administração educacional e descentralizando a tomada de decisão para um nível regional e local. Neste documento salienta-se a afirmação da participação e a

corresponsabilização dos agentes da comunidade educativa nos órgãos de gestão da escola e nas suas vivências formais e informais:

“Artigo 77.º Participação democrática no ensino: 1. Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.” (Decreto-lei 43/98)

Durante o ano de 1989, na sequência da publicação da LBSE, o Decreto/Lei n.º 286/89 (que aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário) é destacado um artigo que trata a Formação Pessoal e Social que refere,

“Todas as componentes curriculares dos Ensinos Básico e Secundário devem contribuir de forma sistemática para a Formação Pessoal e Social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Decreto-Lei 286/89, artigo 7º, ponto 1).

A área de Formação Pessoal e Social, que sustenta um novo enquadramento educativo, pedagógico e político e cultural do papel da educação, é alvo de reflexão por vários grupos de especialistas, com vista à edificação de propostas de operacionalização. Neste sentido, pronunciam-se o grupo Fraústo, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), a Igreja Católica e o Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca deste foco que determina uma nova ideologia no campo educativo previsto pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Se, por um lado, se perspectivava com a integração desta área, o desenvolvimento de processos e atitudes psicológicas e a aquisição de competências para a ação, por outro lado, a interiorização de valores e a formação do caráter, continuam muito prementes, centradas no caráter moral e ético (Menezes, 1998).

A CRSE defende uma perspectiva conjugada entre a integração das componentes da área de FPS nas atividades das várias disciplinas, e a definição de um espaço curricular não disciplinar (a operacionalizar em articulação com os serviços de psicologia). Por seu lado, o grupo Fraústo aponta uma sugestão de infusão disciplinar e a intervenção ao nível do currículo oculto, na abordagem a determinados temas e a afetação dos processos de desenvolvimento de competências como a investigação e a participação na comunidade, operacionalizados na área-escola. Este grupo realça, ainda,

a necessidade de formação dos professores para a eficácia desta área-escola (Menezes, 1998).

A Igreja Católica defende que a disciplina de educação moral e religiosa colmata a necessidade de reformular o sistema de ensino ao dar um enfoque na educação ética, o que acaba por tornar esta intervenção algo reducionista face aos objetivos definidos na LBSE. Por sua vez, o CNE distingue a pertinência e os objetivos da educação moral e religiosa, defendendo, claramente, que não se sobrepõem a existência de duas disciplinas. Defende, pois a existência de um “espaço curricular próprio que propicie a sistematização e a integração pessoal das experiências de cada aluno” (Menezes, 1998:159).

Sustentado nos pareceres emitidos e por decreto de Lei nº 286/89, a FPS assume quatro estratégias curriculares se prevê complementares e que dignificam a importância que a lei de bases imprime a esta área: *estratégia transdisciplinar* (com disseminação de objetivos e corresponsabilização na FPS dos alunos e diferentes agentes da comunidade educativa e presente nos programas de várias disciplinas); *estratégia multidisciplinar* (com a definição de uma área curricular obrigatória mas não disciplinar, numa perspectiva de articulação em três diferentes momentos/espacos formais e não formais da vivência na escola); *estratégia disciplinar* (consubstanciada na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, DPS, que surge em alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões) e uma *estratégia de complemento curricular* (Menezes, 1998:160).

São, então, criadas as disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social, a Área-Escola e as Atividades de Complemento Curricular, operacionalizando o enunciado na LBSE através de um conjunto de disciplinas que promovem momentos de discussão de temáticas de âmbito político e social — sendo como se referiu anteriormente que o enfoque numa perspectiva transversal é mantido. A escola assume como objetivo a formação intelectual do aluno, mas reforça a necessidade de contemplar o desenvolvimento de capacidades, aptidões e atitudes de desempenho pessoal. Define-se uma nova orientação no processo educativo, ampliando-o, no constructo de formação integral do aluno:

“Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e



proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Lei 46/86, LBSE, artigo 3º, princípios organizativos).

Apesar da visibilidade dos fatores positivos na edificação desta área de FPS que operacionaliza os objetivos da LBSE e cria condições promotoras de uma cidadania ativa no espaço-escola onde são incentivados hábitos de organização, autonomia, pensamento reflexivo e crítico, quando são previstos espaços de participação (Roldão, 1999; Manso, 2008). A verdade é que este decreto de lei gera um período de discussão e debates entre especialistas (*e.g.* Instituto de Inovação Educacional que propõe uma mesa redonda intitulada “A Formação Pessoal e Social em Debate; e a Comissão Machado Pinto, designada pelo ministro para coordenar o estudo da FPS) (Menezes, 1998). Entre 1991 e 1992, desenvolve-se um período experimental de implementação da área de FPS como previsto no decreto – lei 286/89.

Ao longo deste período experimental, em 1991, é aprovado pela primeira vez o programa de Educação Cívica, no Despacho 143/ME/91, de 18 de Setembro. Este programa, de carácter interdisciplinar, e a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (programa para 1º e 2º ciclo de ensino básico e sugestão de atividades para o 7º ano de escolaridade), integram a componente de Formação Pessoal e Social, concebida como uma formação transversal. Foi ainda promovida formação junto dos professores entre 1991 e 1992 e criada uma comissão executiva cuja “função era a de definir as linhas programáticas da disciplina de DPS e estruturar a área de formação pessoal e social numa perspectiva transdisciplinar” (Menezes, 1998:173)

Um destaque para a articulação e sequencialidade do programa que esta comissão estipulou para a disciplina de DPS num crescendo de exigência, de acordo com o desenvolvimento das crianças ao longo dos 3 ciclos de ensino básico, mas que de forma muito prática pretendiam junto destas desenvolver a dimensão do eu, a dimensão da relação com o outro e a dimensão da relação do eu com o mundo (Menezes, 1998). Apenas aprovado em 1995, o programa de DPS para o 3º CEB, contempla cinco componentes temáticas a enumerar: relações interpessoais, vida social, saúde, ambiente e consumo. Destaque ainda para um ponto-chave do sucesso, no entender desta comissão, nesta proposta, para a relação pedagógica e o papel do professor como moderador e orientador do debate, com recurso a metodologias ativas que incentivam o diálogo, a resolução de problemas, a cooperação e a negociação no trabalho em equipa de pares e a avaliação que assume um caráter de processo e não de conteúdo (Menezes,

1998). Destaque ainda para o programa de Educação Cívica, com uma dupla vertente – de literacia política, com a apresentação e o debate acerca dos direitos, deveres e liberdades do ser humano e do cidadão e o conhecimento do estado democrático, mas também com uma perspetiva de participação cívica e política na vida democrática (com o desenvolvimento de projetos na escola e na comunidade), (re) lembrando a escola como espaço de cidadania (Menezes, 1998).

A avaliação da implementação da área de FPS, com todos os procedimentos inerentes, ocorre em 1992. Desta avaliação realça-se a divergência entre as necessidades sentidas pelos alunos e professores e as necessidades apresentadas por coordenadores e conselhos pedagógicos quanto à carga horária definida para disciplina de DPS e quanto à formação promovida juntos dos professores (pela exigência de tempo necessário). Esta avaliação destaca a articulação transdisciplinar como um fator positivo e o papel da disciplina de DPS que interferiu positivamente na dinâmica implementada nas escolas na organização de projetos e na reflexão sobre os processos de ensino aprendizagem e no papel do professor em algumas áreas curriculares e não curriculares (*e.g.* área-escola) (Menezes, 1998).

Apesar da avaliação de todo o processo associado à implementação da área de Formação Pessoal e Social ter apresentado fatores muito positivos, em 1994, o observatório criado para análise e coordenação desta área, dinamizado pelo Instituto de Inovação Educacional, conclui pela dificuldade de implementação ao nível nacional, deste projeto. Por esta altura, poucas escolas mantinham ou haviam integrado na sua organização curricular a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Acaba, assim, por desaparecer a disciplina de DPS. Ao longo dos anos, até final de 2010, vão também desaparecer outras áreas não curriculares que edificam a riqueza da lei de bases do sistema educativo português, como se terá oportunidade de refletir ainda neste ponto.

Em 1995, a cidadania, ou educação para a cidadania democrática, surge como um referencial das políticas educativas nacionais e integra-se num conjunto de preocupações das políticas sociais e económicas (Roldão, 1999). A última metade da década de noventa é fértil no desenhar de projetos e vivências de educação para a cidadania no contexto português, mas também um pouco por toda a Europa onde se formaliza o conceito de cidadania e lealdade europeia.

Em mais um momento de reflexão acerca da realidade mundial com consequente repercussão nas políticas educativas, a UNESCO publica o relatório Delors<sup>3</sup>, em 1996. A equipa que elabora o documento, coordenada por Jaques Delors, destaca como determinantes da realidade educativa, numa análise do macro para o micro: a globalização; o avanço científico e tecnológico liderado por potências económicas emergentes; a reconceptualização da democracia; o regime migratório das populações com consequentes processos de integração ou exclusão; o descrédito das instituições educativas e a eficácia dos modelos educativos vigentes. A Educação (plasmada na instituição Escola) cada vez mais é vista numa dupla e complementar função de coesão e desenvolvimento social. Assente numa conceção de cidadania planetária, a educação deve basear-se em princípios de igualdade e pluralismo ideológico e cultural, facilitando a integração de diferentes grupos minoritários; deve estimular relações de participação democrática com reconhecimento de papéis complementares entre os diferentes agentes da comunidade educativa e revitalizando os princípios básicos da democracia e da vivência em sociedade. Definindo um perfil pluridimensional, à Educação é reclamada uma simbiose no desenvolvimento cognitivo, social afetivo, político e moral de cada indivíduo. De acordo com este relatório, a definição do processo em quatro pilares estruturantes — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — redimensiona o papel do aluno, potencia as sinergias coletivas de cada realidade escolar, e revitaliza a intervenção social e política dos indivíduos/cidadãos na realidade social mundial.

Através do Tratado de Amesterdão, de 2 de outubro de 1997, a União Europeia define uma política económica e social conjunta com vista a promover o progresso económico e social de cada país que integra a Comunidade Europeia. Estabelece como objetivos aumentar os níveis de emprego e a realização de um desenvolvimento equilibrado e sustentável, nomeadamente mediante a criação de um espaço sem fronteiras internas; reforçar a coesão económica e social e o estabelecimento de uma união económica e monetária, que inclui, a adoção de uma moeda única; e, reforçar a defesa dos direitos e dos interesses dos nacionais dos seus Estados-Membros, mediante a instituição de uma cidadania da União. Com o delinear destas medidas, o Tratado de

---

<sup>3</sup> Ao conhecido relatório Delors, coordenado e publicado pela UNESCO em 1996, foi dado o título que consideramos oportuno aqui valorizar, pela metáfora utilizada considerando a educação como um tesouro, uma potencialidade que ainda não foi descoberta e, pela projeção que este relatório no século XXI, tornando-o um documento complexo mas muito atual nas medidas que propõe: “EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. Neste trabalho foi utilizado a versão editada em 2006.

Amsterdão pretende reforçar a prática de uma cidadania mais ativa e participativa numa perspetiva de complementaridade da cidadania europeia e da cidadania nacional de cada país membro (Roldão, 1999). Contudo, é só na Segunda Cimeira do Conselho da Europa, que ocorre em Estrasburgo em Outubro do mesmo ano, que se concretizam as medidas da política europeia de Educação para a Cidadania Democrática (Roldão, 1999). A reflexão sobre os diferentes momentos desta cimeira reforça as preocupações acima referidas no relatório de Jaques Delors, e tenta clamar por uma identidade europeia como forma de estabilizar a Europa. Sob o signo da responsabilidade e da participação dos jovens na sociedade civil, sedimentam-se os princípios de democracia pluralista e concretiza-se o projeto de "Educação para a Cidadania Democrática", que define a cidadania de cada cidadão numa dupla função de estatuto legal que o enquadra numa comunidade e de pertença, pela identificação a um grupo para o qual participa (Roldão, 1999).

Neste enquadramento, Portugal, como país membro da Comunidade Económica Europeia, publica um Documento Orientador para o Ensino Básico em 1998, onde surgem diretrizes para cada escola prever nos seus planos curriculares, mas também, no delinear dos seus projetos educativos a participação dos alunos em experiências de aprendizagem diversificadas e a oportunidade de viverem em espaço escolar (e preferencialmente para fora deste) segundo os princípios de participação democrática, num processo corresponsabilizado e codirigido.

O Parecer nº 3/2000, emanado pelo Conselho Nacional da Educação, situa a educação para a cidadania no contexto jurídico e social português,

“Ao falar-se em educação para a cidadania dever-se-á retomar a perspetiva de que o aluno é, antes de mais, pessoa. A cidadania é a manifestação de uma relação interpessoal e de participação e responsabilidade na vida cultural, social, política e económica”;

retoma a LBSE na transcrição do artigo 47º,

“os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito”;

Definindo, claramente, um equilíbrio entre a presença de educação para a cidadania em vários módulos das diferentes disciplinas (e preservando, desta forma, o seu carácter transversal) mas contemplando ainda um espaço e um tempo próprio, que permite a organização de diferentes projetos de envolvimento cívico.

A eficácia e implementação deste parecer é amplamente discutida com base em resultados nacionais e europeus e, em 2001 com o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, surge a Educação para a Cidadania como objetivo educativo explícito. Este diploma legal estabelece uma nova organização curricular para todos os ciclos do Ensino Básico e preconiza a consagração de novas áreas não disciplinares, integradoras e vocacionadas para a “valorização da Educação para a Cidadania” como a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica que articulam entre si, articulam com as áreas disciplinares e constam do Projeto Curricular de Turma, correspondendo na sua planificação aos interesses e necessidades de cada contexto escolar e de cada turma, numa perspetiva de adequação a cada microssistema e de acordo com o regime de autonomia previsto pelo Decreto-lei nº 115-A, de 1998. A educação para a cidadania deve ter um carácter transdisciplinar, e ser trabalhada de forma mais profunda na área curricular não disciplinar de Formação Cívica desenvolvendo competências nos alunos que lhes permitam exercitar o sentido de responsabilidade, espírito crítico e criativo, gosto pela participação em comunidade e concebendo o exercício da cidadania como um valor imprescindível.

No espaço-tempo que medeia 2001 e 2010 com a implementação dos programas de educação para a cidadania em Portugal e um pouco por toda a Europa, foram vários os documentos emanados pela Comissão Nacional de Educação (CNE) e pela comunidade europeia (enumere-se a título de exemplo as Recomendações do Conselho da Europa, em 2002, 2006 e 2008; a educação para a cidadania nas escolas da Europa e a autonomia nas escolas da Europa, respetivamente de 2005b e 2007 publicadas pela EURYDICE<sup>4</sup>, e o Parecer do CNE sobre educação sexual, de 2005), que vão no sentido de reforçar que a Educação para a Cidadania Democrática deve ser implementada em todos os níveis de ensino do sistema educativo, seja por meio de uma disciplina específica, seja de modo transversal ao currículo. De forma mais geral, reportando-se ao espaço Europeu ou mais específico dirigido para a realidade nacional, estas recomendações apelam à adoção de abordagens pluridisciplinares que capacitem o

<sup>4</sup> A EURYDICE, Rede de Informação sobre Educação na Europa.

indivíduo para viver em sociedade, assente em princípios democráticos e multiculturais. É o perspetivar de um sempre renovado projeto de sociedade, ancorado numa visão holística de cidadania que se constitui como um predicado em prol do desenvolvimento sustentável, que tem norteador a atuação destes organismos internacionais (UNESCO), europeus (União Europeia e Conselho da Europa) e nacionais (DGIDC).

Com um cariz mais prático e de acompanhamento ao desenvolvimento dos projetos de cada escola em cada região, em 2006, é criado o fórum de Educação para a Cidadania, numa iniciativa conjunta entre a Presidência do Conselho de Ministros e o Ministério da Educação. Este fórum, que inclui na sua organização Organizações Não-Governamentais como representantes da sociedade civil, “tem como missão a apresentação de orientações e a identificação e divulgação de boas práticas” (DGIDC, ME). No âmbito deste fórum, nos últimos anos, têm sido estabelecidos a nível nacional planos transversais às diferentes áreas de intervenção e que incluem várias dimensões de educação para a cidadania, tais como: Plano de Integração de Imigrantes, Plano para a Igualdade de Género e Cidadania, Plano Contra a Violência Doméstica e Plano Contra o Tráfico de Seres Humanos (DGIDC, ME).

Uma passagem breve pela carta do Conselho da Europa (carta assinada pelos 47 estados membros do CE), em 2010, na qual é reforçado o papel da educação na educação para a cidadania democrática e na educação para os direitos humanos. Junto das escolas, apela esta carta à necessidade de sistemas de governança democrática como forma de experimentar a democracia adequando práticas aos contextos de proximidade e realça a necessidade de formar professores e outros responsáveis pelos jovens em matéria de educação para a cidadania e educação para os direitos humanos, garantindo eficácia no tratamento destas matérias e na implementação de projetos junto dos alunos (ponto 9, Carta Conselho Europeu). Estas temáticas deverão ser abordadas em todos os níveis de ensino formal e não formal e incluir o ensino profissional (desde o pré-escolar até ao ensino superior). Salienta a importância e o estabelecimento de parcerias com organizações não-governamentais, os *media* e organizações juvenis na promoção de vivências democráticas e na disseminação de boas práticas de integração de populações/minorias socialmente discriminadas e na defesa dos direitos humanos.

Ainda em 2010, é constituído um grupo de trabalho para preparar uma proposta curricular de Educação para a Cidadania para os ensinos básico e secundário. A proposta apresentada deve: plasmar as necessidades de formação dos jovens no âmbito da participação cívica e política; perceber e enquadrar as recomendações da União

Europeia e; compilar de forma organizada as medidas que foram sendo operacionalizadas nos Áreas Curriculares Não Disciplinares, ao longo dos últimos 10 anos (DGIDC, ME; Brederode dos Santos e colaboradores, 2011). A proposta curricular, resultado do trabalho desenvolvido por este grupo, é publicada em Junho de 2011 e esboça, entre outros contributos práticos, um perfil de competências que o aluno deve apresentar no final de cada ciclo de ensino no domínio da formação pessoal e social.

Em Abril de 2011, com o Decreto-Lei nº 50/2011, é criada a disciplina de formação cívica no 10º ano dos cursos científico-humanísticos de frequência obrigatória (com exceção do ensino recorrente). Esta disciplina deve ser “orientada para o desenvolvimento da educação para a cidadania, para a saúde e sexualidade” (artigo 6º, nº 4) e deve subsidiar a sua organização curricular no documento criado pelo grupo acima referido (Educação para a cidadania – proposta curricular para os ensinos básicos e secundário) e na legislação em vigor que define a educação para a saúde e sexualidade (Lei nº 60/2009, de 6 de Agosto, e Portaria nº 196-A/2010, de 9 de Abril). Ainda segundo este decreto, não deve ser anulado o princípio da transversalidade da educação para a cidadania definido no decreto-Lei nº 74/2004 e republicado em Abril de 2011.

Em julho de 2012, fruto de várias alterações curriculares, com o Decreto de lei nº 139/2012, reforça-se o carácter transversal da educação para a cidadania como um dos princípios orientadores da filosofia educativa (artigo 3º). São definidos conteúdos e orientações, contudo, não se prevê a sua autonomização como disciplina a enquadrar o plano curricular nos segundos, terceiros ciclos e secundário, ficando como oferta de escola, em articulação ao projeto educativo. No primeiro ciclo de ensino básico altera-se a designação de Formação Cívica para Educação para a Cidadania.

“No presente diploma pretende -se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma.” (Dec. Lei 139/2012:3476)

Nesta legislação é, mais uma vez dado relevo ao desenvolvimento da formação pessoal e social dos alunos, tal como previsto em 1989 na sequência da LBSE, mas a operacionalização desta medida deve contemplar a realização de projetos e atividades

que, valorizem a participação dos alunos na vida comunitária, “...visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres orientadas, em geral, para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos” (artigo 20º). O foco dos projetos e atividades assenta na educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo, entre outros. Com esta reformulação, a definição dos espaços formais e informais da educação para a cidadania fica, assim, ao critério de cada escola e assente numa filosofia de projetos a desenvolver. Este facto poderá constituir-se como uma mais-valia nas escolas que definem a sua filosofia institucional com base numa escola cidadã, onde práticas e modos de agir de acordo com uma democracia participatória por toda a comunidade educativa estão inscritos no *ethos* institucional. Contudo, em nosso entender, corre-se o risco de em outras escolas se diluir a conceção de desenvolvimento pessoal e social e de educação para a cidadania, restringindo-a a momentos de execução de atividades definidas num projeto que vigora durante um tempo, mas depois acaba por perder o equilíbrio da *qualidade democrática* (Afonso, 2011:2823).

A reforma do sistema educativo plasmada na Lei de Bases de 1986 assume-se como um marco fundamental no perspetivar de uma tríade indissociável: indivíduo, educação e desenvolvimento político. É função da Educação promover o desenvolvimento integrado e integral do indivíduo; o indivíduo /aluno mais do que um ser competente do ponto de vista cognitivo, é um ser relacional, um ser com capacidade crítica, com capacidade reflexiva; a educação para a cidadania constitui-se como um espaço onde se organizam momentos de plena vivência cidadã (quer pela formação/informação) quer pela própria estrutura organizativa da escola.

Foram criadas ao longo das últimas três décadas condições para que a Educação para a Cidadania aconteça enquadrada num espaço curricular onde são debatidos temas de interesse social e político com recurso a metodologias que potenciam os mecanismos de reflexividade e empoderamento. Foram ainda reunidas condições para que a própria escola se organize como uma microssociedade democrática onde os processos de participação dos diferentes intervenientes na comunidade educativa são cada vez mais eficazes pelo equilíbrio entre as vivências informais e a formalização da participação nos órgãos de gestão da escola.



A breve análise proposta dos documentos oficiais e dos normativos que enquadram a educação para a cidadania no contexto nacional e europeu, permite perceber e enquadrar o lugar que a Escola foi ocupando na edificação, manutenção e reestruturação das sociedades democráticas. O Sistema Educativo Português, acompanhando uma orientação europeia, tem vindo a conceber e a organizar espaços de cidadania numa vertente de aprendizagem e literacia política, mas também (e cada vez mais acentuado) na vivência de experiências (dentro e fora do contexto educativo) que enquadram o conceito de escola cidadã e escola democrática. Permite ainda perceber a dinâmica imbricada entre a evolução das sociedades (nas suas dimensões sociais, económicas e políticas) e as mudanças nos sistemas políticos, nomeadamente nas políticas educativas.

Apesar deste reconhecimento, é importante verificar a existência de alterações sistemáticas e nem sempre coerentes nas políticas educativas, pelo menos relativamente ao papel da escola na conceção de desenvolvimento global do aluno enquanto indivíduo e enquanto cidadão. Reporte-se que entre 2001 e 2011 se efetuaram, segundo o Parecer nº 2/2012, de 7 de março, do Conselho Nacional da Educação, seis revisões do currículo de Ensino Básico e do Ensino Secundário, sendo que, se por um lado é importante uma adequação e revisão regular às condições sociopolíticas e culturais que vão caracterizando a realidade nacional e internacional, por outro lado, como refere este parecer,

“O processo de revisão curricular deverá ser um processo coerente, percorrendo as diversas etapas, desde a formulação de objetivos à organização escolar e da estrutura curricular à revisão de programas, ao estabelecimento de metas de aprendizagem e critérios de avaliação da sua consecução, sem esquecer a formação dos professores, a definição de outros recursos necessários e a delimitação do que é objeto de definição central e do que deverá ser decisão das escolas e dos professores.” (CNE, Parecer nº 2/2012:8445)

Recorde-se que na revisão curricular de 2001, que acima se refere, a matriz curricular propunha uma organização em três componentes — uma componente disciplinar, uma componente curricular não disciplinar e uma componente transdisciplinar, sendo que a “distribuição destas componentes pelos vários graus de ensino não era uniforme, porquanto obedecia a critérios de especialização progressiva das aprendizagens, concordantes com o estabelecido na lei de Bases” (CNE, Parecer nº

2/2012:8440). À vertente curricular não disciplinar correspondiam as áreas de projeto, de estudo acompanhado e formação cívica, sendo a vertente transdisciplinar assumida por todos os elementos da comunidade educativa e desenvolvida em todas as componentes do currículo e tinha por “objeto a educação para a cidadania, a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho, além do desenvolvimento de competências no domínio das TIC” (*ibidem*:8440).

Contudo, ao longo da última década, a componente não disciplinar foi sendo reduzida gradativamente com a extinção da área de projeto e da área de estudo acompanhado, culminando em 2012 com a extinção da Formação Cívica como obrigatória e ficando ao critério de cada escola a opção de manter no 2º e 3º ciclos de ensino básico — e isto apesar de, em 2011, a Formação Cívica, ter sido introduzida pela “primeira vez no ensino secundário (10º ano), com um tempo de 45 minutos semanais, amplamente comprometido com a integração obrigatória da educação para a saúde e a sexualidade nesse tempo letivo.” (*ibidem*: 8440).

Pelas análises efetuadas às políticas educativas, percebe-se a tendência de maior investimento nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, disciplinas consideradas centrais, numa tentativa de promover os níveis de sucesso académico e de reduzir a dispersão curricular, contudo importa retratar, tal como o parecer do CNE, que “a maior parte das alterações verificadas entre 2001 e 2011 podem, portanto, resumir-se a uma redução na componente não disciplinar” (*ibidem*: 8440).

Importa ainda referir que, de acordo com o parecer emitido e publicado em Diário da República pelo conselheiro Almerindo Janela Afonso aquando da aprovação do projeto de recomendação, de 7 de dezembro de 2011, que visa “reforçar a centralidade da educação para a cidadania e a sua decisiva importância na escola pública” se propõe três recomendações:

- A educação para a cidadania deve continuar a ser assumida como contributo para a construção da cidadania nacional;
- A educação para a cidadania deve valorizar diferentes expressões de cidadania, considerando também o intercâmbio inter e multicultural e o diálogo inter-religioso e
- A educação para a cidadania deve ser entendida, na escola, como problematização de diferentes cidadanias (nacional, europeia, cosmopolita, cocultural, participativa, ativa, cognitiva...).

Ora as medidas que têm vindo a ser implementadas e que culminam com a eliminação do espaço formal dedicado à formação cívica, contrariam as políticas que foram defendidas e implementadas ao longo dos quase quarenta anos de regime democrático. Como escreve Afonso (2011:2823):

“Sendo desde sempre assumida, de forma mais ou menos Intencional, como função da Escola — muito embora sujeita a redefinições e reconfigurações consoante a natureza dos regimes políticos, as aquisições civilizacionais, a complexidade das sociedades e a evolução do campo pedagógico —, a educação para a cidadania faz parte (e deve continuar a fazer parte) dos mandatos da escola em Portugal.” (Afonso, 2011:2823)

Repesca-se e corrobora-se mais uma vez a opinião de Afonso (2011) quando refere que “no que à Escola diz respeito, a educação para a cidadania confronta-se, no entanto, com a frequente dissonância entre políticas e práticas” e tem vindo a ser alvo de ciclos e contraciclos de investimento que vão realçando e questionando a necessidade e eficácia de medidas que visam a consolidação de um espaço formal e um espaço transversal de educação para a cidadania que consiga gerar uma prática equilibrada entre o conhecimento sobre literacia política e a vivência institucional democrática, num verdadeiro sentir institucional.

Termina-se este ponto reforçando, de acordo com Afonso (2011:2823), que “a qualidade científica, a qualidade pedagógica e a qualidade democrática não são, nem devem ser, separáveis”, pelo que “a revisão agora proposta, não só restringe o âmbito do currículo, como altera o seu equilíbrio interno, afeta a extensão e contradiz alguns dos seus próprios pressupostos” (CNE, Parecer nº 2/2012:8441).

“Deve ser evitada, na organização curricular e em todas as atividades e práticas educativas, a separação entre a construção da excelência escolar em sentido restrito, a democracia na escola e a promoção das cidadanias.” (Afonso, 2011:2824)

## **2.4. Educação para a Cidadania, Participação e *Ethos***

A escola, contexto de interação e de organização de dinâmicas sociais por excelência, providência (e determina) junto da criança e do adolescente (e junto de toda

a comunidade escolar) oportunidades para o desempenho de papéis e para a construção de relações formais e informais, humanas e espaciais, fundamentais a uma vivência democrática (Lindahl, 2005), são descritas como o microcosmo no qual a cidadania ativa é aprendida e praticada (Eurydice, 2005b). Vivências que só se edificam com base em experiências participativas promotoras de consciência (s) e atitude (s) cívica (s) numa verdadeira cultura de participação. Assim, desde os primeiros anos de escola, as crianças são confrontadas com espaços curriculares e extracurriculares de informação, debate e participação acerca de questões sociais que favorecem o conhecimento sobre política e o sentido de comunidade (Sherrod, Flanagan & Youniss, 2002) mas também desenvolvem competências de expressão, cooperação e envolvimento ou compromisso.

Sendo a participação o princípio básico da democracia, a sua vivência na escola não deve ser,

“... um simulacro mas sim a realidade, pelo que a participação não é um direito mas um dever onde todos são protagonistas das deliberações, revestindo a participação não apenas uma função organizativa ou funcional mas também educativa, o que pressupõe a assunção do aluno-cidadão, comprometido com as decisões e responsabilidades em matéria de vida escolar” (Guerra, 2002:67)

Sob o auspício da preparação dos jovens para que assumam um papel ativo na construção de significados no contexto escolar e no contexto social, Apple e Beane (2000) definem como objetivo da escola a organização de um ambiente democrático e promotor de uma participação efetiva e reforçam as metodologias que favorecem a aprendizagem sobre ações concretas, sobre a realidade da comunidade educativa e em colaboração com a realidade envolvente à escola. Kerr (1999) operacionaliza valorizando processos de participação e envolvimento de alunos, professores, pais e comunidade — projetos que ligam a escola à comunidade como o voluntariado, o desenvolvimento das regras e políticas da escola. Faz ainda referência às oportunidades de ensinar cidadania dentro e fora do currículo formal, incluindo a organização da escola, o que determina uma vivência, um *ethos*, uma filosofia institucional equilibrada e assente em verdadeiros princípios democráticos (Kerr, 1999; Berthelsen & Brownlee, 2005; Lindahl, 2005; Fielding, 2011; Samways & Seal, 2011).

Uma cultura de participação está inscrita nos pilares que determinam a filosofia da escola, faz parte dos documentos que orientam a ação de cada profissional que enquadra a comunidade escolar, mas essencialmente está inscrita nas atitudes, na

formação pessoal de cada agente educativo (Berthelsen & Brownlee, 2005; Samways & Seal, 2011; Graham, 2012). Condiciona o comportamento da comunidade escolar, determina a forma como a escola interage com a comunidade local ou com a comunidade mais abrangente, esclarece a forma como a escola resolve os problemas ou implementa reformas e novas ideias (Eurydice, 2005; 2012).

A origem do termo “*ethos*” da escola é geralmente atribuído ao trabalho de Rutter (1979) no seu estudo clássico acerca da eficácia da escola e pressupõe, segundo Graham (2012), o *sentir* da escola, sendo difícil de reconhecer, medir ou melhorar, pois define a atmosfera única e generalizada provocada por atividades e comportamentos, no campo da interação social, e reconhecido inicialmente na experiência ao invés de um nível cognitivo. McLaughlin (2005:306), estabelece uma relação estreita entre a noção de *ethos* e a concepção aristotélica quando considera a influência educacional que este [*ethos*] apresenta. De acordo com o autor, a noção de *ethos*, envolve a formação de disposições, de virtudes, de caráter e de capacidades práticas de análise crítica e de julgamento de pessoas e situações num ambiente em que o hábito, a tradição e a emulação desempenham um papel importante. Escolas com um forte senso de identidade ou *ethos*, assumem maior influência educativa (McLaughlin, 2005).

Neste predicado, os direitos de participação das crianças são decretadas quando há comunicação e confiança entre adultos e crianças, quando há abertura e oportunidade de expressar opiniões livremente, quando há envolvimento em atividades conjuntas, quando há um sentido e um significado por meio da interdependência e reciprocidade e, quando a autonomia é proporcionada às crianças para que possam tomar decisões que lhes proporcionam o reconhecimento de sua competência (Berthelsen & Brownlee, 2005; Lindahl, 2005).

Considerar a participação como um direito humano, como realçado pela CDC, atribui à escola a tarefa de fazer os alunos compreender e respeitar os valores democráticos, a tarefa de tornar proeminentes estes valores na vivência diária da escola e enfatizar a participação como condição para um processo de aprendizagem interativo onde cada aluno é capaz de influenciar sua própria educação, de acordo com a sua idade e maturidade (Hammarberg, 1997). A relação que se perspectiva por parte dos alunos é de cooperação e parceria com os restantes elementos da comunidade educativa, sendo que os professores devem ser encorajados a contribuir para um ambiente democrático onde a participação dos alunos é um determinante da filosofia educativa e das práticas pedagógicas (Hammarberg, 1997).

Fielding (2011), reportando o trabalho pioneiro de Roger Hart (1992) sugere que as abordagens participatórias e democráticas à educação devem reconhecer que ambos, professores e alunos, contribuem de igual forma para a construção do conhecimento/saber. Deste modo, crianças e adultos são reconhecidos como participantes ativos, coautores num processo intergeracional de aprendizagem, como cidadãos críticos e reflexivos no contexto escolar. Fielding vai mais longe afirmando que este processo não se limita a espaços curriculares específicos de educação [para a cidadania] mas, na linha de Dewey (1916) e Beane (1990), defende que este processo traduz como a pedagogia e o currículo devem ser organizados com vista a demonstrar o seu potencial na promoção de um ambiente de aprendizagem participatória e democrática.

Apesar da pluralidade de realidades sociais e educativas, os currículos, na educação para a cidadania, tendem a incentivar os alunos a assumir responsabilidade na sua educação e nas atividades da escola, a aprender sobre os princípios da democracia e a participar nos processos de gestão e (re) organização da comunidade escolar de forma democrática (Hammarberg, 1997).

Uma cultura de participação, num contexto educativo, implica, ainda, um clima de sala onde a relação pedagógica e a relação educativa se pautam por lógicas democráticas, num processo interativo e bidirecional onde o planeamento, a execução, a gestão, o acompanhamento e a avaliação de programas/ atividades acontece numa parceria entre adultos e crianças/jovens e em que as questões de poder são discutidas e definem os mecanismos de liderança para cada iniciativa desenvolvida (Pais, 1999; Trindade, 2000; Guerra, 2002; Lindahl, 2005).

A possibilidade de participação nos diferentes processos de gestão e organização do contexto escolar desenvolve, nas crianças e adolescentes uma vasta gama de habilidades e competências. Permite-lhes aprender novas informações, aprender sobre seus direitos e desenvolver competências de escuta ativa (Pais, 1999; Guerra, 2002; Lindahl, 2005). Numa dialética participativa, adultos e crianças melhoram a eficácia da comunicação no contexto escolar, estimulam o pensamento crítico, desenvolvem competências de gestão organizacional e competências de relacionamento interpessoal e de vivência em conjunto que lhes permite uma vida em sociedade mais ajustada e empoderada (Pais, 1999; Trindade, 2000; Guerra, 2002; Lindahl, 2005).

Vários estudos ao nível nacional e internacional dão conta de experiências de participação na escola e promovem o sentido de agência (*e.g.* Hammarberg, 1997; Prilleltensky, Nelson & Peirson, 2001; Relatório da Escola da Ponte, 2001; Mannion, 2005; Lindahl, 2005; Berthelsen & Brownlee, 2005; Pinazza & Kishimoto, 2008; Samways & Seal, 2011). Passamos a enumerar algumas destas estruturas com caráter formal ou informal, para sustentar os procedimentos democráticos associadas às dinâmicas de sala de aula, associados às dinâmicas da comunidade educativa ou da comunidade alargada, a título de exemplo: dinamização das Assembleias de Turma; participação nas atividades do agrupamento; envolvimento na elaboração do Regulamento interno e nas regras da escola; participação em Conselhos Escolares e na Assembleia de Escola; participação nos Parlamentos das crianças; integração em grupos de organização e gestão de ambientes (físicos e humanos) na escola; participação em momentos de discussão e reflexão acerca de temas de relevo como a exclusão e formas de violência escolar. Outras iniciativas como produzir um jornal, programa de rádio ou páginas na Internet, organizar clubes, festivais, campanhas e a integração em projetos em desenvolvimento na escola (como projetos ambientais e de voluntariado) também são contributos importantes para a vida democrática na escola (Hammarberg, 1997).

A participação dos alunos no contexto escolar decorre, pois, em diferentes níveis da organização, assumindo um caráter formal ou informal e com um papel de maior ou menor envolvimento no processo de tomada de decisão (pode variar de um papel meramente consultivo até um papel de decisão partilhada e representativa), a tabela I\_2.5. operacionaliza os diferentes exemplos de participação dos alunos em contexto escolar.

De acordo com os últimos dados editados pela Eurydice, todos os países europeus definem na sua legislação a mais-valia dos alunos representarem os seus interesses de forma organizada e formal, e encorajam, desenvolvendo mecanismos legislativos na autonomia das escolas, a envolverem-se nos órgãos consultivos e decisores da escola (Eurydice, 2005b, 2012).

	Níveis organizacionais	Participação	Caraterização/ envolvimento	Objetivos
Participação Formal	Sala de aula Escola	Conselho de turma Conselho pedagógico Assembleia de delegados Assembleia geral Associação de estudantes	Processo decisão  Processo consultivo	Contribuir para a vida escolar em geral (decisões que concernem os regulamento da escola, o transporte escolar, o uniforme ou os menus da cantina); Preparar o currículo da escola e expressar as opiniões dos alunos sobre os objetivos, os conteúdos e as exigências curriculares; Cooperar com outras escolas ao nível nacional e internacional; Promover comportamentos positivos e prevenir formas de intimidação e de racismo; Questões disciplinares ou lidar com alunos que revelam problemas comportamentais; Editar e publicar um jornal escolar; Organizar projetos culturais, atividades educativas e desportivas, sob a supervisão da escola.
Participação Informal	Sala de aula Escola Sociedade	Blogues Jornais de parede Programas de rádio Clubes de ecologia, cidadania, proteção civil Voluntariado Parlamento dos jovens Campanhas sensibilização/informação	Processos de decisão partilhada	

**Tabela I\_2.5.** Participação dos alunos em contexto escolar

Ressalta dos vários estudos realizados e enumerados neste relatório que o espírito democrático deve desenvolver-se durante o trabalho normal na própria sala de aula (Eurydice, 2005, 2010), sendo o diálogo informal, as oportunidades para os alunos exprimirem a sua opinião acerca dos diversos alunos, enfim, o clima de sala, o ponto de partida (Hammarberg, 1997; IEA, 1999). Samways e Seal (2011:133), reforçam esta ideia quando referem que “o tempo e o espaço para o diálogo formal e informal entre alunos e profissionais têm sido o coração na melhoria da realização nas diferentes atividades”.

Hammarberg (1997) reporta a necessidade crescente de uma ênfase na participação "direta", quando possível, em vez de representação "indireta", salientando que os alunos querem ter uma influência direta na sua aprendizagem. Uma escola democrática, carateriza o autor, dá o poder ao aluno sobre sua própria aprendizagem, permite que os alunos participem no planeamento, implementação e avaliação de sua educação. Os alunos detêm uma influência sobre as questões da política educacional (Hammarberg, 1997), num verdadeiro processo de partilha de conhecimento e de poder, dá poder aos alunos sobre os aspetos administrativos, permite que os alunos participem do processo de tomada de decisão da administração de cada escola, assumem a influência sobre as decisões políticas que determinam o enquadramento das atividades globais da escola (Hammarberg, 1997).



Esta participação dos alunos deve acontecer desde o início da integração das crianças em contexto escolar. Junto das crianças em Jardim-de-infância salienta-se a importância das interações do quotidiano para criar espaços de diálogo e oportunidades de participação das crianças, para promover a sua autonomia, compreensão do mundo, dos outros e de si, e capacidades como a empatia, a comunicação e argumentação, o diálogo e a negociação, a responsabilização e o compromisso. Lindahl (2005) refere que todas as atividades de Jardim-de-infância devem ser democráticas. É já na creche e no Jardim-de-infância que a base para a compreensão do que é a democracia deve ser colocada, tornando as crianças capazes de assumir a responsabilidade pelas suas ações de acordo com a capacidade e nível de desenvolvimento social que apresentam (Lindahl, 2005). A autora promove uma análise de um nível micro — que é a creche ou o Jardim-de-infância — onde as crianças experienciam responsabilização e autodeterminação, mas também aprender a estar cooperativamente e seguem valores de interajuda e corresponsabilização que lhes permite, no presente e no futuro, num nível macro (contexto de referencia e sociedade) saber estar e ter competência para participar na vida política e social da sociedade onde se encontra (Lindahl, 2005).

Mas se a participação na vida da escolar é um direito fundamental dos alunos, ainda existe um debate não consensual de como deve ser implementado promovendo a autonomia e o envolvimento destes nos processos de tomada de decisão relacionados com os mecanismos sociais institucionais e políticos. Para que a escola seja uma versão da participação democrática e inicie os jovens na sua prática, deve inverter toda a sua ação, utilizando a autonomia que a atual legislação lhe concede<sup>5</sup> e sendo mais interventiva na educação das crianças e adolescentes para os deveres que a vida cívica democrática comporta. Apesar de difícil realização, a educação para a democracia, será possível se considerarmos "a democracia para a/na educação" (Lima, 1998:466).

Na sua elaboração de 1989, como referido anteriormente, a Convenção sobre os Direitos da Criança, prevê uma escola democrática. O artigo 12º refere a oportunidade que a criança deve ter para se expressar e para ser ouvida (Hammarberg, 1997; Lindahl, 2005), sendo a escola, local onde a criança se mantém uma boa parte do seu tempo diário é, naturalmente, local por excelência para proporcionar esse direito. A

---

<sup>5</sup> A autonomia das escolas é definida a nível nacional pelo decreto-lei 43/89 e sustentado ao nível europeu pelo documento "Autonomia das escolas na Europa, políticas e medidas" publicado pela Eurydice em 2007.

operacionalização deste direito à participação no sistema de educação tem dominado as agendas políticas um pouco por toda a Europa (Hammarberg, 1997; Lindahl, 2005; Euridyce, 2005, 2012), assumindo-se como fundamental a ligação clara e efetiva entre a mensagem veiculada nos manuais escolares sobre os valores democráticos e os direitos humanos e a vivência quotidiana na escola.

Contudo, a julgar pelos relatórios dos diversos países que assinaram esta convenção, ao longo da última década, este é um processo lento e vai assumindo diferentes enfoques em cada país, de acordo com cada cultura e com cada realidade sociopolítica (Hammarberg, 1997; Lindahl, 2005).

## 2.5. [Novos] Desafios da Educação para a Cidadania

Nesta ambivalência de papéis para crianças e jovens mas também de expectativas que a sociedade/estado define como continuidade das comunidades democráticas onde os cidadãos são cada vez mais chamados a envolver-se, propõe-se um olhar concertado e interdependente a três níveis: ao nível do indivíduo, num promover de um pensamento crítico perante as realidades que se edificam nos contextos sociais e políticos (proposta por Tristan McCowan, 2006 e Madeleine Arnot, 2006); ao nível da escola, numa perspetiva holística do projeto de educação que define e caracteriza um determinado contexto escolar (como argumenta Rui Trindade, 2000); e, na base, numa conceção prática que operacionaliza a relação entre o indivíduo e a escola, uma conceção de cidadania na prática numa vivência conjunta de compromissos dos diferentes elementos que integram as comunidades educativas (no sentido mais micro) e as comunidades globais numa visão de educação mais ampla porque não limitada à escola (perspetiva assumida por Lawy e Biesta, 2006).

Assumindo uma perspetiva centrada no indivíduo, Tristan McCowan (2006), propõe uma abordagem de questionamento crítico na qual a educação para a cidadania tem como objetivo estimular a capacidade e a disposição de submeter questões e instituições políticas à análise crítica. Retomando as bases opostas de dois filósofos Locke (1690/1924) e Hobbes (1651/1996) face à posição dos cidadãos e do Estado, o autor relembra Locke que rejeita o poder total concedido ao Estado e teoriza acerca do direito e do dever das pessoas, enquanto cidadãos, de mudar ou remover “um governo que não defenda os interesses da comunidade e dos cidadãos” (McCowan, 2006:141).

Numa abordagem que associa benefícios educacionais intrínsecos e benefícios extrínsecos, a capacidade crítica que o cidadão assume face à posição do Estado, mantém o princípio básico das sociedades democráticas porque assenta na discussão e na negociação. Por contraposição, uma abordagem conformista de educação para a cidadania, cujo berço reside no *Leviatã*, de Hobbes (1651/1996), “onde um Estado forte e inquestionado é tido como necessário para controlar os instintos naturalmente destrutivos dos seres humanos” (McCowan, 2006:141).

Uma abordagem de pensamento crítico não pretende desvirtuar a mais-valia e as funções do Estado, mas sim estimular uma atitude crítica em relação ao Estado e suas instituições (McCowan, 2006:141), enquanto promove estratégias de continuidade no conhecimento político permitindo enfrentar os grandes abismos entre gerações sobre que formas de conhecimento são valorizados (Arnot, 2006).

Assumindo a experiência escolar como um meio de formação do cidadão, à educação cabe o papel de empoderar indivíduos e grupos, enfatizar o desenvolvimento da racionalidade, a capacidade de avaliar e emitir argumentos, identificar suposições, e formular novas linhas de raciocínio, revendo que formas de conhecimento devem ser privilegiadas no currículo (Arnot, 2006). Define-se como uma abordagem de questionamento crítico na educação para a cidadania (McCowan, 2006) que pretende “desenvolver nos alunos a capacidade e a disposição a submeter temas políticos e instituições à avaliação crítica, como forma de promover um Estado justo, e a participação eficaz dos cidadãos nos processos decisórios” (McCowan, 2006:142).

E deve fazê-lo incentivando o pensamento crítico. Considerando que “a capacidade de análise clara e sustentada de argumentos e a construção de contra-argumentos são importantes habilidades para os cidadãos” (McCowan, 2006:144), o incentivar do pensamento crítico define-se como um meio de modificar as principais estruturas sociais, económicas e políticas da sociedade, num verdadeiro sentir de intervenção social (McCowan, 2006). Retomando o princípio básico da escola socrática — noção de desafio sistemático — este autor defende que estimular os alunos a serem independentes, inquisitivos, e consequentemente, bons pesquisadores (McCowan, 2006), só é possível se se adotar uma abordagem em educação que questione o determinismo dos conteúdos pré-definidos (McCowan, 2006:142), envolvendo os alunos num processo de investigação, assente num processo de conhecimento coconstruído numa dialética aluno/ação/professor.

Promover pela educação para a cidadania um pensamento crítico, ou uma cidadania crítica, assume uma concepção de justiça que considera todos os cidadãos como iguais, *uniformiza as relações de poder* na sociedade e desenvolve a autonomia (McCowan, 2006:143) exigindo que cada indivíduo tenha liberdade de pensamento e independência nas escolhas que opera.

De acordo com o autor, o pensamento crítico como abordagem de educação para a cidadania tem justificações educacionais e justificações políticas: educacional ao desenvolver a disposição e a capacidade de submeter elementos do sistema político ao exame crítico que envolve conhecimento, habilidades e atitudes (McCowan, 2006); políticas, porque o desenvolvimento de atitudes questionadoras na educação para a cidadania assume um valor instrumental, ao contribuir para uma democracia saudável (McCowan, 2006:14).

Considerar esta postura face à escola e à educação para a cidadania implica, como sugere Trindade (2000), que a escola se edifique num projeto de educação global que reconheça o papel da escolaridade básica no processo de democratização das sociedades, e não se limite ao desenvolvimento “de um conjunto de atividades de natureza insular organizadas propositadamente para o efeito” (Trindade, 2000:70).

Estes autores (Trindade, 2000; McCowan, 2006; Arnot, 2006; Lawy e Biesta, 2006) assumem que se a escola se deve estruturar em função de “um eixo educativo que privilegie a cidadania como um dos vetores estruturantes” (Trindade, 2000:71), o pensamento crítico e a concepção de cidadania na prática não se limita a este espaço, mas devem assumir um caráter holístico e uma forma de estar do cidadão na sociedade.

“o contributo da escola para a afirmação de um projeto desta natureza implica que se explicita a dimensão política de qualquer ato educativo que aí se promova, o que se passa pelo modo como se gere os contextos escolares e se delibera quer o que se ensina, o que se aprende e o que se avalia, quer o modo como se pode deliberar, ensinar, aprender e avaliar no seio desse espaço educativo.” (Trindade, 2000:71)

A escola, como um espaço social, permite a crianças e jovens desempenharem o seu papel de cidadãos, numa concepção de cidadania como/na prática como consequência da sua participação nas práticas reais que compõem as vivências do contexto relacional e microssocietário que é (Lawy & Biesta, 2006). Contudo, existem outros espaços sociais onde se “torna necessário reconstruir ou reinventar a deliberação democrática”

(Trindade, 2000:71) o que pressupõe uma atitude onde todos, incluindo professores, crianças e jovens, mas incluindo todos os indivíduos da sociedade alargada, sejam rotineiramente envolvidos num diálogo público contínuo e profundo (Lawy & Biesta, 2006). Apesar de, do ponto de vista da cidadania democrática, as vivências compreendem uma mistura complexa de práticas democráticas e não-democráticas, os diferentes contextos como a família, os espaços de lazer, de trabalho e os meios de comunicação, fornecem oportunidades qualitativamente diferentes para a ação e, portanto, qualitativamente diferentes oportunidades de aprendizagem a partir da ação (Lawy & Biesta, 2006).

Crianças e jovens deveriam ter oportunidades reais para modelar e alterar as suas condições de vida, deveriam ser vistos como participantes legítimos e as suas vozes não deveriam ser ignoradas (Lawy & Biesta, 2006). Numa democracia seria ideal que a sociedade se unisse em torno de valores democráticos como os propostos por Crick (1999): liberdade, tolerância, justiça, respeito pela verdade e respeito pela razão (McCowan, 2006). Sendo necessário inspirar os alunos a uma participação política significativa, (McCowan, 2006:148), assim, o sistema político deve ser apresentado aos estudantes como um edifício a ser desmontado e reconstruído, e não como uma fachada que pode, no máximo, ser pintada de cores diferentes. De outro modo, não só a apatia política entre os jovens continuará a crescer, como também o próprio sistema democrático será enfraquecido (McCowan, 2006:152).

Ao longo deste capítulo abordaram-se estudos e relatórios, ao nível nacional e internacional, que ao determinarem objetivos e atividades na operacionalização da educação para a cidadania, permitiram perceber convergências e divergências que a adequam às diferentes realidades contextuais e nacionais. Foi ainda possível perceber as transformações que têm vindo a ocorrer num perspetivar de uma conceção mais holística da EC — sem perder a mais-valia e a necessidade de criar momentos de literacia e reflexão política, prevêm-se cada vez mais momentos de plena vivência de cidadania na escola, porque participada, ou permitindo-nos parafrasear a equipa de investigação atrás referida, de *educação para a cidadania participatória* (Menezes *et al*, 2012).

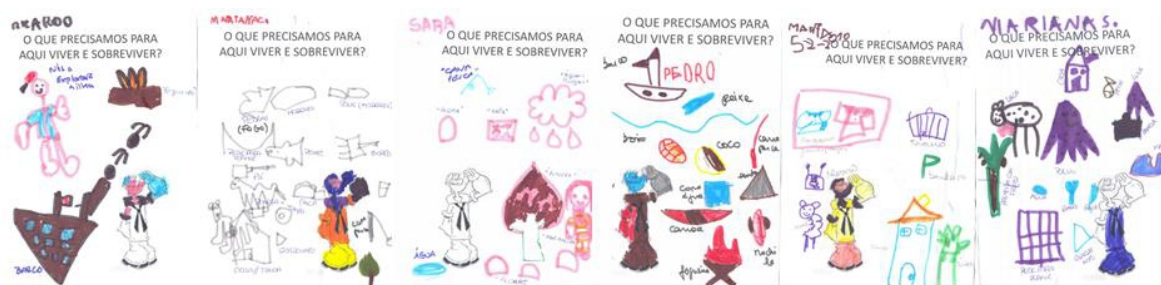
Por outro lado, estabelecendo a ponte com o capítulo anterior, ao considerarem-se os jovens como atores políticos *no momento* (Lawy & Biesta, 2006) nos contextos de

referência onde estão inseridos, distancia-se da imagem de uma juventude politicamente apática e para se valorizar uma revolução nas diferentes formas de participação cívica e política que anteveem um *ser cidadão* mais *reflexivo* (Benedicto & Morán, 2002) e *crítico* capaz de questionar o sistema político atual (McCowan, 2006) e tornando-o, senão mais democrático, pelo menos numa democracia participatória que enquadra a pluralidade dos cidadãos/ãs, numa aceitação pela diferença que reforça a *identidade política* (Benhabib, 1996).

É neste enquadramento que se parecem reunir condições para partir à descoberta das crianças e dos adolescentes enquanto atores políticos num verdadeiro momento de pensar-vivendo a cidadania quando se lançam sobre os desafios de construírem um país e de serem atores na própria escola tornando-a uma escola cidadã.

Os próximos capítulos dão conta do estudo empírico realizado e assumem o repto lançado por McCowan (2006) de levar crianças e adolescentes que frequentam uma escola, que tem vindo a enquadrar na sua filosofia institucional a EC, a questionar criticamente a realidade social e política que os rodeia.

## PARTE II – A CRIANÇA COMO ATOR POLÍTICO



COMO PENSAM "ELAS" A ORGANIZAÇÃO DAS SOCIEDADES E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA?

Do desenvolvimento do pensamento político à vivência da cidadania participada em contexto escolar no pré-escolar e ensino básico





## 1. DEFINIÇÃO DO ESPAÇO METODOLÓGICO: PREPARAR A VIAGEM

Toda a viagem pressupõe uma preparação, um planeamento. Qual marinheiro que se prepara para empreender uma longa viagem “por mares nunca dantes navegados”, o investigador precisa de se organizar face aos objetivos da investigação que vai efetuar. Definindo com maior ou menor pormenor um conjunto de procedimentos que lhe permitam iniciar a viagem, o investigador assume a consciência, desde cedo, que da preparação inicial depende o sucesso da viagem, a “sobrevivência da tripulação” e a mais-valia do conhecimento produzido/refletido sobre um dos pontos cardeais. O comandante do navio estuda o espaço marítimo: verifica as rotas definidas, as navegáveis e as proibidas, planeia destinos, analisa as marés, e negocia com entidades marítimas pedindo autorização de navegação. Também o investigador deve partir para a sua viagem, consciente da sua *cartografia epistemológica* (Santos, 2007), com um conhecimento prévio dos objetivos da sua jornada — esse é um dos fundamentos da ciência: conhecer ou aprofundar conhecimento de realidades perspetivando, sempre, ampliar e aprofundar o conhecimento anteriormente adquirido e expandindo-o — e definindo metas, percursos e métodos mais eficazes para que o conhecimento produzido constitua mais um contributo, um novo olhar sobre o conhecimento já produzido, um olhar que se pretende enquadrar um *pensamento ecológico* (Santos, 2007). Este capítulo propõe-se a analisar o tipo de rota que se pretende definir e a planear toda a viagem para que a segurança dos *marinheiros*, aqui definida como o rigor da investigação, a eficiência dos processos de investigação utilizados e a eficácia da informação recolhida seja garantida. Só assim se constrói ciência, só assim se produz ou se aprofunda conhecimento, só assim se descobrem ou exploram novas realidades, novos mundos.

Num primeiro momento, definem-se os objetivos do estudo, que situando-se em dois níveis de análise (a criança como ator político e a escola como espaço de cidadania), determinam as questões de investigação, enformam os pressupostos epistemológicos que sustentam a investigação e enquadram a figura do investigador. Dos constructos epistemológicos definem-se métodos, técnicas e instrumentos de investigação numa análise crítica e construtiva que torna visível a opção metodológica definida nesta investigação.

O final do capítulo realça a importância da análise dos dados, que num processo imbricado de induções e deduções na interpretação das vozes dos participantes no estudo, permite a construção de um conjunto de categorias de análise que permitirão, posteriormente, a análise aprofundada das opiniões geradas em torno dos conceitos de cidadania e organização política das crianças e adolescentes e da escola como espaço de cidadania numa perceção conjugada entre os diversos agentes da comunidade educativa, que serviu de palco a esta investigação.

### **1. 1. Objetivos do estudo e questão de investigação: definir as coordenadas**

Tendo por base o quadro teórico que anteriormente foi sendo explorado e (re) definido e que serviu como organizador desta investigação, pretendeu-se uma atitude de constante reflexividade (Bourdieu, 1998; Santos, 2007) perante a emergência de novas pistas que foram decorrendo da pesquisa empírica.

Ao longo da primeira parte deste trabalho, analisa-se um percurso epistemológico do conceito de infância que culmina no reconhecimento da criança como ator social e como um sujeito de direitos. A assunção deste paradigma pressupõe a implicação direta da criança e do adolescente na sociedade, num reconhecimento que estes apresentam agência, capacidade de influenciar a vida coletiva, de se implicarem na (re) significação da sociedade e assumirem um papel de cidadãos ativos.

Por outro lado, os estudos de socialização política realçam o facto de os comportamentos e as atitudes políticas dos adultos emergirem na infância e na adolescência, sendo reconhecido que crianças em idade pré-escolar demonstram ter representações sobre a organização das sociedades e evidenciam noção do conceito de cidadania e sua operacionalização.

É assim que, enquadrando o conceito de cidadania, na perspetiva de Beiner (1995), como a pertença a uma comunidade política, onde o cidadão percebe o papel que define seu estatuto, assume deveres e direitos para com a sociedade onde está inserido e desenvolve sentimentos de pertença e de identidade, se pretende com esta investigação perceber qual o conceito de cidadania e de organização política definido por crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os cinco e os catorze anos.

“Como pensam elas a organização das sociedades e o exercício da cidadania? – Do desenvolvimento do pensamento político à vivência da cidadania participada em

contexto escolar no pré-escolar e ensino básico” demarca, num primeiro nível de análise, as crianças e os adolescentes como cidadãos e atores políticos e pretende explorar qual a perceção que estes têm dos processos formais da organização das sociedades?

Por outro lado, partindo do constructo epistemológico, repescando Benedicto e Morán (2001), de que é a relação dialética entre os diferentes atores sociais e a ecologia política de cada sociedade que define os espaços onde se praticam sociabilidades e se estabelecem interações e que esses locais se convertem em locais de aprendizagem e atribuição de significados, edificando a noção de cidadania ativa, a escola tem vindo a desempenhar um papel crucial na formação de cidadãos, na revitalização da sociedade civil e no fortalecimento da democracia. Sob o auspício da educação para a cidadania, à escola compete a transmissão do saber — no combate às baixas taxas de literacia política — mas também a promoção de vivências, de experiências democráticas, junto de crianças e jovens, numa verdadeira reprodução microssocietária, que os prepare para serem cidadãos competentes, críticos e responsáveis (Iturra, 2002; Beane, 1990; Castro & Kosminsky, 2010).

Assim, definindo o relevo da educação para a cidadania em Portugal e no mundo e percebendo mais-valias dos estudos qualitativos para perceber como acontece a participação cívica e política, pretende-se, num segundo nível de análise, numa escola que reconhece a educação para a cidadania como um elemento fundamental das suas práticas pedagógicas, perceber como se operacionaliza, como *se vive a escola* como espaço de cidadania. Qual a perceção que as crianças e adolescentes têm das oportunidades de participação no contexto escolar? De que forma a escola promove a participação e o envolvimento das crianças na organização da vida na escola? Que espaços? Qual o nível de participação e em que contextos?

Consideram-se como níveis de análise desta investigação a criança e o adolescente como atores políticos e a escola como espaço de cidadania, sendo que estes dois níveis de análise se cruzam num eixo interpretativo que procura dar voz e significado às conceções de cidadania de noventa e sete crianças e adolescentes quando se colocam no papel de cidadãos e refletem sobre o papel da escola na promoção de competências de cidadania.

Sistematizam-se como objetivos deste estudo no nível da criança: perceber os conceitos de cidadania e organização política de crianças/adolescentes (entre os cinco e

os catorze anos de idade) que frequentam uma escola básica com uma prática de educação para a cidadania; perceber qual a conceção que as crianças e adolescentes apresentam sobre a escola enquanto espaço de cidadania e participação política, e perceber como experienciam as crianças/adolescentes o exercício da sua cidadania no contexto de grupo de pares neste contexto escolar.

Ao nível da escola, constituem objetivos deste estudo perceber o que é (hoje) promover uma cidadania ativa e participativa no contexto escolar; analisar os diferentes níveis de influência das crianças e adolescentes no contexto escolar e de que forma se organizam oportunidades para que se desenvolva a competência da participação.

Considerando os diferentes níveis de análise que se pretende atingir com a proposta de investigação — da criança à escola; das significações pessoais e individuais aos significados co-construídos na interação com os outros; das asserções teóricas emanadas pelos documentos oficiais à operacionalização dos constructos nas práticas do quotidiano em sala de aula — e assumindo que as pessoas constroem a realidade e agem sobre ela em função do nível de complexidade, flexibilidade e integração dos seus processos psicológicos de auto-organização, as crianças e os adolescentes deste estudo surgem como produtores de sentido, como sujeitos de conhecimento e como sujeitos de cidadania epistemológica. É assim que se define a opção pela conjugação e articulação de diferentes metodologias de investigação qualitativa, no traçar do processo de investigação deste trabalho.

## **1.2. Delimitação do campo empírico e natureza do estudo: na linha de fronteira do compasso de navegação**

A opção por um estudo de caso nesta investigação, assume o seu enquadramento no paradigma pós-moderno quando pretende apresentar uma proposta metodológica que privilegia um “processo construtivo e coletivo na produção do conhecimento, na objetividade como uma conquista relacional e na linguagem como um meio pragmático através do qual as verdades locais são constituídas” (Gergen, 2001:803). Faz recurso a uma metodologia qualitativa na recolha e análise dos dados, espelhando os significados atribuídos pela população alvo de estudo na análise de uma temática social cada vez mais premente: a participação cívica e política de crianças e jovens. O estudo de caso proposto decorre numa escola básica da área metropolitana do Porto, e apresenta como

métodos de recolha de dados a entrevista, os grupos de discussão focalizada (GDF) e a análise documental.

Dada a complexidade e multidimensionalidade da temática, consideram-se como níveis de análise desta investigação as crianças e os adolescentes como atores políticos e a escola como espaço de cidadania, sendo que estes dois níveis de análise se cruzam num eixo interpretativo que tenta dar voz e significado a crianças, adolescentes e professores quando discutem, em grupo, como se organizam formalmente as sociedades, qual o papel dos cidadãos no exercício da sua cidadania, qual o papel da escola na promoção de competências de cidadania participativa e como pode a participação das crianças e dos adolescentes ser potenciada neste contexto de referência.

### *Da opção por um estudo de caso*

“O empreendimento científico do meu trabalho é de facto baseado na crença de que a lógica mais profunda do mundo social só pode ser apreendida se mergulharmos na particularidade de uma realidade empírica, historicamente localizada e datada, mas com o objetivo de a construir, como diria Bachelard, como um “caso especial do que é possível”, isto é, um caso exemplar num mundo finito de configurações possíveis.”  
(Bourdieu, 1998:2)

Qual comandante do navio que, apesar do domínio prático da vida no mar e conhecimento das imprevisibilidades que os fenómenos naturais e humanos podem causar, mantém uma atitude de constante alerta, também o investigador em ciências sociais deve adotar uma atitude de vigilância epistemológica face ao desenvolvimento científico, bem como uma observação criteriosa e perspicaz dos fenómenos sociais, económicos e políticos que o rodeiam e que ajudam na definição da validade interna do estudo. Só uma capacidade permanente de reflexão e atualização de conhecimentos, ou, como refere Bourdieu (1998), uma capacidade de reflexividade reflexa, permite o enriquecimento da ciência pela abertura a novas leituras da realidade, leituras enquadradas numa atribuição e interpretação de significados contextualizados e de uma mais-valia social e histórica relevante porque caracteriza, não as diferentes realidades, mas o processo de análise daquela realidade.

Numa abordagem epistemológica pós-moderna, segundo a qual se valoriza a retórica comum em detrimento da individual e se concebe que o mundo é socialmente

construído, em detrimento de um mundo objetivo (Gergen, 2001), a análise do contexto, ou contextualismo, como designado por Tebes (2005), enfatiza os diferentes contextos em que uma dada proposição é válida e enfatiza o saber situado ou contextual. As práticas de investigação devem fundamentar-se, numa filosofia perspetivista, baseada em metodologias que permitam a exploração de uma multiplicidade crítica de perspetivas que, de forma contextualizada, produzem uma aproximação à *verdade* e enformam uma forma de *saber* (Tebes, 2005).

Esta proposta de investigação reflete um estudo de caso assente num racional epistemológico pós-moderno onde a investigação se centra na análise do particular e dos processos de significação, onde se privilegiam as explicações múltiplas, não necessariamente coerentes, destacando as variantes, as contradições e as discontinuidades em detrimento dos esquemas explicativos binários e dicotómicos (Kvale, 1992; Gergen 1992; Bauman, 1993). Neste contexto todas as verdades são potencialmente válidas, sendo assumido que nenhuma delas é necessariamente melhor que as demais (Tebes, 2005), sendo que a realidade deve ser percebida numa coexistência e proliferação de variedade de modos de vida que são dependentes dos contextos sociais específicos onde ocorrem (Tebes, 2005). Perspetiva-se junto do investigador uma atitude de curiosidade e busca de compreensão dos acontecimentos que se apresentam em transformação (Gergen 1992).

A linguagem ganha significado a partir do seu uso em interação, nos “jogos de linguagem”, como sugeriu Wittgenstein em 1953, onde o relacionamento humano sustenta um conjunto de valores, histórica e culturalmente situados, e se envolve num tipo de diálogo a partir do qual novas constelações de significados podem surgir (Kvale, 1992; Gergen 1992; Bauman, 1993). Neste racional, o objeto de investigação e os acontecimentos assumem características individuais, ficando o investigador sem o monopólio do saber, da verdade e da supremacia de um código (Kvale, 1992; Gergen 1992; Bauman, 1993).

Pretende-se, então, com recurso a um tipo de binóculos que amplia uma parte possível da realidade (a realidade das escolas aqui retratada numa única escola), introduzir um novo campo de visão capaz de produzir um conhecimento que impulse intervenções e desencadeie mecanismos de mudança — mudança de pensamentos, mas também de comportamentos — face às características das crianças e adolescentes e suas potencialidades enquanto agentes na organização social e política, com agência e

capacidade crítica na discussão de assuntos da agenda pública e de fenômenos sociais complexos. Tal perspectiva só é possível se assumirmos o investigador dotado de um *pensamento ecológico* (Santos, 2007), um pensamento amplo e abrangente porque sensível e receptivo às múltiplas lentes pelas quais se podem observar as diferentes inter-relações da realidade contextual que é a escola. Só assim, com uma definição de uma *cartografia epistemológica* centrada numa *ecologia de saberes* (Santos, 2007), na linha proposta por Boaventura de Sousa Santos, é possível perceber a riqueza que um só contexto — o contexto escola — pode apresentar e “reforça a ideia de que a atividade humana, que não se desenvolve num vácuo social, mas é rigorosamente situada num contexto socio-histórico e cultural de significados e relações, traduz um conjunto de mensagens que só fazem sentido no contexto global onde ocorrem” (Tebes, 2005:217). Conceito ambivalente pela sua simplicidade e profundidade, Santos (2007) assume que é a diversidade epistemológica e o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento dentro do conhecimento científico, mas também fora dele, que caracterizam o que ele denomina de *ecologia de saberes*.

“Imagina-se um atlas que contém uma página que representa a forma de um continente, região ou país; esta é a realidade, independente da mente, que existe “lá fora”. No alto desta página estão uma série de transparências que representam diferentes aspetos do terreno — vegetação, topografia, precipitação, população, e assim por diante — que são cada uma delas “verdadeira” se se tirar/colocar a transparência adequada, no entanto, nenhuma transparência única, é a “verdade” em todas as perspectivas. A tarefa para a comunidade científica é identificar quais os mapas que são mais adequados para responder determinadas questões particulares, ou seja, quais são os mapas “verdadeiros” e em que contextos.” (Tebes, 2005:222)

A ousadia proposta nesta investigação vai mais além quando propõe que esta se realize no contexto profissional do próprio investigador, adotando uma perspectiva de que a ciência cada vez mais se deve aproximar dos contextos da prática, numa triangulação dinâmica entre conhecimento teórico, conhecimento prático e rigor no processo metodológico (Trickett, 2009). Parafraseando Tebes (2005:213), segundo o qual a “ciência implica uma oportunidade para o intercâmbio criativo entre a investigação e a ação que a torna capaz de abordar questões de bem-estar da comunidade, cooperação e mudança social”, o aprofundar do conhecimento só poderá sair beneficiado pelo

investigador que detém todo um conjunto de características pessoais e profissionais que acrescem mais-valia, porque detentor de um aprofundado conhecimento do contexto, à investigação. Pretende-se, assim, um investigador-profissional, capaz de partir da realidade do contexto porque assume uma *copresença igualitária* (Santos, 2007) com os agentes no contexto, criando um movimento homeostático entre necessidades emergentes no contexto, análises de significados e propostas de mudança. De acordo com Santos (2007), o investigador/cientista social, numa perspetiva de *ecologia de saberes*, detém no seu mapa conceptual um olhar de permanente análise crítica do possível num determinado contexto (neste caso, a instituição educativa) no qual concebe três asserções constantes, que se tenta identificar na figura II\_1.1.. Realça-se o diálogo sistemático entre a identificação dos saberes, os procedimentos que os relacionam entre si e a natureza e a avaliação das intervenções, numa tentativa de perceber a realidade deste contexto específico. Ou, como realçam Strauss e Corbin (2008), numa linguagem muito prática associada a todo o processo investigativo, o investigador deve ter sempre na base da sua análise a tríade inter-relacional: condições (estrutura), ação (processo) e consequências. De acordo com Santos (2007: 34) este *olhar autorreflexivo* do investigador “capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como daquilo que desconhecemos e também previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa e não ignorância geral”. Simultaneamente, e de acordo com Trickett (2009), a integração simultânea da epistemologia e dos valores sociais inerentes ao contexto, reforçam ambos o valor de uma filosofia contextualista/perspetivista da ciência e a asserção que a investigação e a intervenção nos contextos é baseada em valores que se refletem no *método*, no *conteúdo* e no *processo* (Trickett, 2009:399).



**Figura II\_ 1.1.** Asserções autorreflexivas do investigador face à instituição educativa (numa leitura adaptada de Santos, 2007)



Numa perspetiva complementar, assume-se a definição de Estanque (2005) de *ciência cidadã*, que, no contexto das abordagens qualitativas privilegia a observação dos microssistemas. Estando mais próxima do contexto, a *ciência-cidadã* é capaz de o analisar, de o perceber, mas também de propor alternativas de intervenção, exatamente pelo conhecimento que detém daquela realidade específica. Enquadrada numa conceção ecológica (Bronfenbrenner, 1979, 2004) porque decorre em contexto natural e contempla diferentes sistemas referenciais, o delinear desta investigação associa a familiaridade que o investigador apresenta face aos processos do contexto de/em investigação um benefício (Kelly, 1986; Trickett, 2009), pela sensibilidade, adequação e congruência do método e processo de recolha de informação que este implementa na investigação que deriva do próprio contexto social em investigação (Trickett, 2009).

“Do ponto de vista de uma perspetiva ecológica, o conhecimento acerca da comunidade local constitui um pré-requisito e um preâmbulo para a tomada de decisão acerca de quais as ações que servem os objetivos e os interesses da comunidade e para definir que indivíduos, grupos, e contextos sociais são mais centrais para o objetivo de ação” (Trickett, 2009:397)

Tem vindo a ser referida uma coexistência construtiva entre diferentes paradigmas associados a diferentes objetivos de investigação, sublinhando-se a necessidade de se encontrarem metodologias de investigação capazes de se adequarem às ações do quotidiano dos diferentes agentes educativos (Norwich, 1998; Lindsay, 1998). Nomeadamente, o estudo de caso tem vindo a ser amplamente utilizado/desenvolvido na investigação quando o foco é a criança enquanto indivíduo ou as instituições, como a escola e a família (Lindsay, 1998; Yin, 2003).

Pensa-se, pois, que o recurso a um estudo de caso, com possibilidade de estudar aprofundadamente a realidade da escola, que é também o contexto profissional do investigador, constituiu a melhor opção, embora com consciência que os “os estudos de caso (...) são generalizáveis a preposições teóricas e não a populações ou universos” (Yin, 2003:29) reforça-se que o “...valor desta metodologia assenta não apenas na sua capacidade de gerar teoria, mas de a sedimentar em dados” (Corbin & Strauss, 2008:21). Como se terá oportunidade de explorar mais adiante, os *timings*, os métodos e os procedimentos de recolha de dados foram criteriosamente delineados em função da

escola em análise (eg. o recurso a metodologias e recolha de dados diferenciados entre os professores e os coordenadores; a adequação das dinâmicas de quebra gelo iniciais nos grupos de discussão focalizada nas crianças e adolescentes).

### ***Da opção por uma abordagem qualitativa***

O reconhecimento da adequação dos métodos qualitativos para a investigação por parte dos teóricos da educação remonta à década de 70, contudo, na década de 90 ainda se discutem “diferenças entre a investigação quantitativa e qualitativa e se as duas podem e devem ser articuladas” (Bogdan & Biklen, 1994:43). Norwich (1998) aborda o paradigma pós-moderno numa aplicação à educação no qual os fenómenos humanos e educacionais são concebidos como singulares, histórica e socialmente contextualizados. O autor sublinha as vantagens da compreensão dos significados das ações dos indivíduos que estão envolvidos no contexto escolar e define que os métodos de pesquisa (que se focam na descrição em detrimento da explicação) interpretativos devem realçar a forma como são construídos os significados pessoais e sociais e qual o seu papel (Norwich, 1998:13).

A investigação que aqui se retrata define-se no conduzir do processo metodológico, segundo uma abordagem qualitativa, assumindo que os diferentes atores/sujeitos de investigação detêm potencial que permite ao investigador “constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994: 49). O estudo decorre numa escola básica, contexto natural das crianças e adolescentes que a frequentam, bem como dos profissionais que nele colaboraram. Crianças, adolescentes e professores constituem-se como fontes de dados diretas, sendo que o contexto escolar define o significado que o investigador atribui na análise destes dados (Bogdan & Biklen, 1994; Bronfenbrenner, 1979; Bogdan & Biklen, 2010). A aposta na vertente qualitativa (que procura enfaticamente compreender um dado problema ou tópico de investigação na perspetiva dos sujeitos envolvidos na investigação), assume-se, pois, pela participação das crianças e dos adolescentes enquanto atores no seu próprio desenvolvimento e enquanto agentes de mudança dos contextos onde estão inseridos.

O recurso a metodologias qualitativas (como o grupo de discussão focalizada e a entrevista utilizados neste estudo) sublinha a importância do processo (Trickett, 2009)

em detrimento dos resultados ou dos produtos e “promove a interação e a interdependência entre saberes científicos e outros saberes não científicos” (Santos, 2007:26). Esta metodologia, porque enquadrada num estudo de caso, permite-nos gerar hipóteses, analisar perspetivas da população e do contexto específico, mas não a pretensão de definirmos modelos universais (Lindsay, 1998). Repescando a observação referida por Strauss e Corbin (2008:24), a análise qualitativa refere-se “ao processo não matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico”.

Embora a opção metodológica por uma abordagem qualitativa esteja plasmada em todo este capítulo, realça-se, ainda, a importância dada ao significado, às perspetivas dos participantes na investigação — as crianças enquanto atores políticos no nível individual e a escola como espaço de cidadania, no nível micro<sup>1</sup> (Bronfenbrenner, 1979, 1996) — e ao diálogo estabelecido entre investigador e participantes na investigação. Considerado um processo flexível e aberto na abordagem qualitativa, o planeamento de toda a investigação, parte da premissa que cada contexto de investigação traduz uma complexidade e variabilidade dos fenómenos humanos tão grande que, por si só, justificam a investigação em profundidade (Strauss e Corbin, 2008). Esta vai traduzir os sentidos e os significados dos participantes na análise do próprio contexto e das experiências que aí vivenciam sendo que a interação entre investigador e sujeitos de investigação se constitui como ponto fundamental na construção de significados. Esta metodologia assume pois um significado explícito na perspetiva ecológica e detém validade ecológica, já que os constructos são gerados na comunidade (Kelly, 1986).

### ***Da participação na investigação***

A investigação participativa promove um racional poderoso e um desafio substantivo no explorar de como o desenho de investigação deve ser conduzido no

---

<sup>1</sup> A referência à Ecologia do Desenvolvimento Humano tem vindo a acontecer ao longo desta tese, sendo um pilar estruturante da conceção do indivíduo/criança e à forma de conceber a investigação. Assim, torna-se necessário um apontamento para definir, de acordo, com Bronfenbrenner (1979, 1996) micro e mesossistema. Sendo o microssistema definido “como um padrão de atividades, papeis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (Bronfenbrenner, 1996:18), o mesossistema inclui as “inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente” (Bronfenbrenner, 1996:21), como por exemplo as relações entre a família e a escola.

sentido de envolver os participantes e cria uma filosofia democrática em todo o processo investigativo onde investigação e prática são integradas num processo de pertença conjunta (Kelly, 1986). Apesar de o estudo apresentado nesta proposta de investigação seguir um conjunto de metodologias que permitem a participação do sujeito na “construção conjunta de significados” (Bogdan e Biklen, 1994; Strauss & Corbin, 2008; Bogdan & Biklen, 2010), não se pretende ter a ousadia de assumir um enquadramento total neste tipo de investigação. Contudo, propõe-se refletir neste ponto, algumas premissas que permitiram uma aproximação a esta forma de desenvolver a investigação.

Considerando que os pilares desta investigação são as crianças/adolescentes e os professores, enquanto atores da investigação e cidadãos, houve por parte do investigador o esforço empreendido na participação destes em vários momentos do processo de investigação. Neste sentido, foram adotados alguns procedimentos básicos que facilitaram a participação de todos os elementos da comunidade educativa no processo de investigação: a apresentação formal e detalhada em reunião do conselho pedagógico, onde estão presentes representantes de professores, crianças e adolescentes e pais; no decorrer da recolha de dados, destaca-se o reforço da informação relativa ao estudo, mas essencialmente o papel do moderador e entrevistador no conduzir do processo; finalmente, a forma como os dados foram sendo devolvidos à medida que iam sendo analisados, em momentos informais, junto das crianças/adolescentes (que a partir da dinâmica sugerida, foram promovendo novos momentos de reflexão, partilha e envolvimento na construção de novos projetos), junto dos professores (criando perspetivas de maior participação e condução de processos por parte dos seus alunos associado a projetos e formas de se organizarem — visível nos projetos da escola como o projeto Eco escolas e o projeto de responsabilidade social, mas também nos projetos da sala, quando em assembleia de turma/roda decidem o que vão fazer/trabalhar); junto dos coordenadores (pela forma como propõem a organização de novo Projeto Educativo, prevendo nomeadamente a continuidade e o reforço de alguns projetos).

Se é verdade que há todo um processo político que é inevitável quando se faz investigação e quando se pede aos participantes para colaborarem, refletirem e partilharem informações e posturas que lhes são muito próprias e íntimas, quando se reporta a um estudo de caso que decorre numa escola, este processo torna-se ainda mais visível.

Ao caracterizar-se o espaço escola como espaço social, definido segundo determinadas características, abrangendo determinados grupos, com uma localização e uma filosofia específica (Bourdieu, 1998; Tebes, 2005; Trickett, 2009), assume-se que, para que a investigação em contexto escolar seja possível, é necessário que crianças e adolescentes, professores e outros agentes daquela comunidade, numa ação individual mas também coletiva, sejam recrutados como parceiros ativos do projeto (Lunt, 1998; Sarmiento, 2004). É importante um apontamento à forma como foi conduzido o processo de investigação, que apesar de pré-definido, tenta envolver os alunos e os professores no momento de recolha de dados, numa copresença igualitária (Santos, 2007).

### ***Do impacto da investigação***

A ligação entre investigação e políticas da educação não se traduz numa relação simples. Numa reflexão acerca desta relação, Lindsay (1998) propõe um modelo que associa impacto e qualidade: uma investigação de boa qualidade deveria ter um grande impacto em oposição a uma investigação de baixa qualidade que deveria não ter impacto significativo, ou não ter mesmo impacto. Contudo, em determinadas investigações, verifica-se o fenómeno oposto, isto é, investigações com baixa qualidade assumem um grande impacto e outras de elevada qualidade não representam o impacto esperado. E isto acontece de acordo com o enquadramento histórico-político-económico e social que poderá estar recetivo ou não aos resultados de determinada investigação; mas pode acontecer também, ainda antes de uma investigação ser iniciada, pela priorização dos fundos dirigidos para determinado contexto de investigação e não outro. Um viés pode ainda ser introduzido por questões políticas reforçando determinados dados de interesse político e relevando outros dados ou outras interpretações que são considerados inconvenientes (Lindsay, 1998). A autora ressalta o facto de haver, em determinados contextos, a tentação de ir à procura dos dados para afirmar as respostas pretendidas ou o facto de por vezes a investigação assumir um carater, que a autora designa de cosmética, sendo usada para imposição política.

A presente investigação, constitui-se, como fundamental no (re) afirmar do papel da infância e da escola no momento atual, ao nível macro, quando se define a necessidade de manutenção e revitalização das sociedades democráticas no mundo globalizado e da importância de se desenvolverem competências cívicas e políticas

desde a infância, das políticas educativas quando se refere a importância da educação para a cidadania e os espaços formais e informais onde esta deve ser refletida na escola. Mas também ao nível micro e mesossistémico, quando consideramos os contextos que os integram e os diferentes papéis que crianças e adolescentes aí podem assumir: a participação nos processos de tomada de decisão como aluno e como cidadão e a escola, enquanto espaço privilegiado de cidadania e enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências de participação.

No presente estudo questiona-se a participação e o envolvimento das crianças e adolescentes no contexto escolar pressupondo-se, como observamos na teoria que crianças e adolescentes intervenientes hoje são cidadãos com capacidade crítica no presente e mantêm-se ao longo do seu desenvolvimento. Na reta final da escrita desta tese, as políticas educativas questionam aquele que tem vindo a ser uma aposta crescente no envolvimento das crianças e adolescentes e no reconhecimento destes como atores políticos. Há um acentuar do foco nos resultados académicos e um restringir do número de horas para o trabalho em projeto, para os momentos de reflexão e discussão conjunta das vivências na escola, mas também das vivências e dos problemas sociais, com a retirada da formação cívica do currículo — espaço que os professores detinham como o momento para este tipo de partilha com os crianças e adolescentes. Veja-se a título de exemplo a dualidade (embora justificada porque determina decisões tomadas por governos diferentes, num espaço-tempo contínuo) entre a emissão de pareceres sobre a educação para a cidadania com proposta de um programa com definição de objetivos e estratégias para o 10º ano (elaborado pela equipa de Brederode dos Santos) e a retirada formal da formação cívica no ensino básico (espaço formal que sustentava a educação para a cidadania).

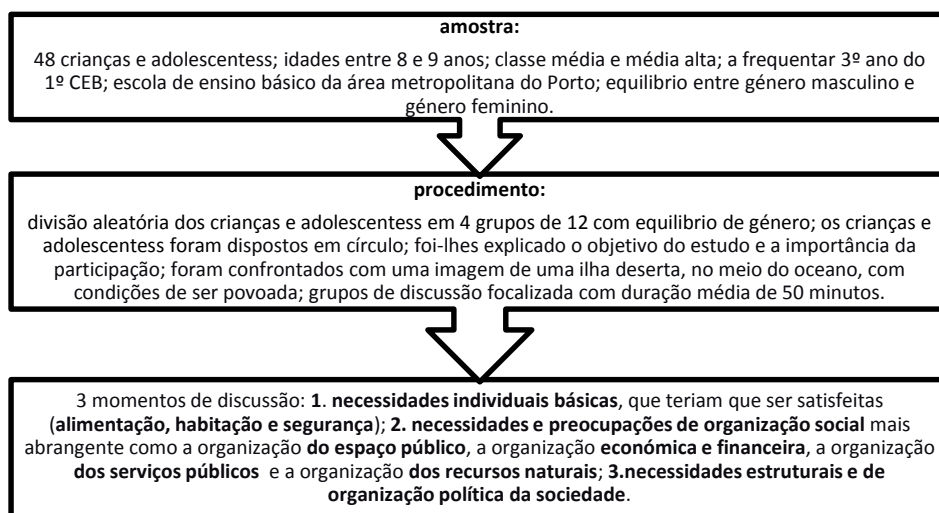
### **1.3. Estudo exploratório: ensaiar papéis, testar as velas e os motores**

Qual navegador que anseia partir à aventura pelo desconhecido, mas para o fazer tem de garantir as condições mínimas de segurança, também esta investigação se pauta por um equilíbrio entre o querer explorar e conhecer, e o sustentar e aprofundar o conceptual teórico que desperta o iniciar desta viagem. O interesse pelo estudo partiu de uma observação informal em contexto sala de aula, por parte da investigadora, da capacidade das crianças e adolescentes se organizarem politicamente, emitindo

pareceres sobre diversas temáticas. Desta informalidade organizou-se um primeiro momento de investigação com um estudo de natureza exploratória. A realização de um estudo exploratório cumpre o objetivo de perceber a pertinência da própria investigação e testar e afinar instrumentos a utilizar na recolha de dados, como os guiões de Entrevista e Grupos de Discussão Focalizada (Lindsay, 1998; Máximo-Esteves, 2008). Com recurso a este momento inicial, pretende-se ainda eliminar ambiguidades nas perguntas formuladas, introduzidas pela leitura que a investigadora faz, porque profissional e assumidamente envolvida no contexto de investigação.

É a partir do momento em que inicia o procedimento formal da investigação, com especial relevo para este estudo exploratório, que se assumem os compromettimentos, mas que também se criam mecanismos de distanciamento sobressaindo o papel de investigador ao de profissional, com o rigor que uma investigação como esta impõe. Despertada a curiosidade pela observação no contexto da prática, exige-se que o investigador estabeleça um conjunto de procedimentos formalmente organizados e sistemáticos que lhe garantam a fiabilidade da investigação que propõe fazer e definem a sua validade interna. É aqui que se conjugam e distanciam a mais-valia dos profissionais/investigadores inseridos nos contextos da prática (Lunt, 1998).

Este estudo exploratório teve como objetivo analisar os conceitos de cidadania e de organização política de crianças de oito e nove anos. Qual a perceção que as crianças desta idade têm dos processos formais da organização das sociedades? Constituída a questão organizadora, definido o contexto (escola básica da área metropolitana do Porto) e a população alvo (crianças do 3º ano do ensino básico), a opção metodológica pelos Grupos de Discussão Focalizada (GDF) apresentou-se com uma tripla função de aceder aos significados atribuídos pelas crianças na discussão temática proposta, pela introdução da variável de grupo face a estudos anteriormente desenvolvidos por autores de referência (“...perceber até que ponto os elementos do grupo, com a menor intervenção do moderador, exploram a temática de forma espontânea e em contexto natural...” (Dias & Menezes, 2009:2004)) e ainda pela possibilidade de se testar/experimentar um guião de discussão. A figura I\_1.2. permite uma leitura sistematizada de como se organizou este estudo exploratório.



**Figura II\_ 1.2.** Organização do estudo exploratório

Nesta figura é possível verificar a existência comum aos quatro GDF realizados de três momentos de discussão distintos. Num primeiro momento as crianças centram-se na necessidade de garantirem a sua própria sobrevivência. Para isso, referem um conjunto de estratégias centradas no indivíduo como a procura de alimentação, de habitação e de segurança. Num segundo momento, a noção de grupo e consequente necessidade de organização social emerge mediante a consciência de que, sem um conjunto de procedimentos de colaboração grupal e societal, a sua permanência e sobrevivência a médio e longo prazo fica comprometida. Surgem exemplos de organização do espaço público e de criação de serviços com realce para a educação e a saúde, mas perspetiva-se já a necessidade de organizar o comércio e a indústria como forma de sustentar o desenvolvimento da sociedade com a criação de empresas e consequente criação de postos de trabalho. Salienta-se, neste momento de discussão, a consciência cívica que demonstram as crianças desta idade para a organização e preservação dos recursos naturais como forma de sobrevivência a longo prazo. Finalmente, num terceiro momento de discussão, surgem referências a subcategorias como a delimitação do território e a definição de funções e hierarquias que enquadram uma categoria de análise que se denominou de necessidades estruturais e de organização política da sociedade.

Fica o apontamento fundamental que, apesar da proposta deste estudo exploratório assentar na dinâmica proposta em 1966 por Adelson e O'Neil e retomada por Berti nos finais dos anos oitenta (1988), a análise dos resultados/das transcrições dos GDF não seguiu a proposta de avaliação de raciocínio político definida por Anna



Emília Berti, deixando-se espaço para a emergência de referenciais categoriais comuns aos quatro grupos de discussão realizados e permitindo a posterior organização do guião de forma mais eficaz e enquadrada na realidade atual e nas preocupações sociais que dominam os interesses das crianças e dos adolescentes que se encontram ao nível do ensino básico.

De forma breve referem-se dois níveis de resultados neste estudo exploratório: resultados que se associam ao desenvolvimento do pensamento político em crianças de oito/nove anos (com consequente análise do conceito de organização social e do conceito de cidadão) e resultados que se associam à utilização dos GDF como metodologia de recolha de dados.

No primeiro nível de análise realça-se o facto de “...as crianças desde cedo demonstram ter representações e conceitos fundamentais sobre a organização das sociedades e evidenciam noção do conceito de cidadania e sua operacionalização...” (Dias & Menezes, 2009:2008). Ao contrário dos primeiros estudos realizados sobre o desenvolvimento do pensamento político (Adelson, 1960), no qual a adolescência (doze/treze anos) se assumia como um marco a partir do qual emergiam os primeiros momentos do saber pensar a política, foi possível perceber que pelos oito/nove anos, num processo de exploração grupal, as crianças evidenciam preocupações de sobrevivência individual básica mas conseguem, de igual forma, descentrar-se da sua condição individual e começar a pensar a organização social que se impõe pela evolução do contacto dentro do grupo.

“De acordo com as suas experiências/vivências e oportunidades de se manifestarem as crianças conseguem colocar em perspetiva a forma como instituições e pessoas se podem organizar, gerir e operar numa sociedade...”

(Dias & Menezes, 2009:2008).

De acordo com a análise efetuada neste estudo exploratório, à semelhança do referido por Berti (2005), durante os anos de início da escolaridade formal as crianças desenvolvem um conjunto de experiências que lhes permite compreender e emitir pareceres sobre questões cívicas e políticas, desde que para isso sejam promovidos momentos de debate e reflexão (Dias & Menezes, 2009). O estudo reforça ainda a noção que o raciocínio/pensamento político tem de ser perspetivado como sendo um conceito multidimensional e como tal recetivo às diferentes influências dos contextos que

rodeiam o indivíduo. Acontece gradualmente acompanhando o desenvolvimento individual da criança, mas, pode ser impulsionado se forem proporcionadas oportunidades de participação, por um lado, e momentos de aprendizagem e debate, por outro.

Este estudo reforça ainda a importância dos contextos de referência nos quais crianças e adolescentes estão inseridos (*microssistemas*, de acordo com Bronfenbrenner, 1979, 2002) pela possibilidade que lhe dão para perceber e partilhar preocupações da agenda política e social. Lança, ainda, para discussão o papel da escola enquanto espaço de cidadania pelos processos de organização da escola enquanto instituição social mas também pelas vivências de participação, negociação grupal e democracia que implementam nas rotinas quotidianas (Dias & Menezes, 2009).

O segundo nível de análise, que merece destaque pela inovação que acrescenta associada à utilização dos GDF como metodologia, permite perceber que o processo de condução dos GDF reforça a mais-valia da sua utilização nesta investigação. Valoriza a interação no grupo pois este “... pode ser observado tanto quanto produtor de discurso sobre a organização política como quanto espaço político em si mesmo” (Dias & Menezes, 2009:2005) e demonstra que, por esta idade, as crianças “... apresentam interiorizado o conceito de democracia e são capazes de o operacionalizar (*ibidem*:2008).

#### **1.4. Os métodos, as técnicas e os instrumentos da investigação: estabelecer a rota, definir as tarefas dos marinheiros, verificar e certificar os instrumentos náuticos**

Definidos o racional epistemológico e as grelhas de análise que definem o ponto de partida e ilustram os pontos de chegada, de acordo com os objetivos da investigação, é importante detalhar com minúcia como será conduzido o navio definindo a eficácia da viagem e a riqueza dos produtos que poderão ser recolhidos em cada porto. A recolha de dados constitui-se, assim, como uma fase fundamental do processo metodológico (Máximo-Esteves 2008; Bardin, 2009). Caracteriza-se pela organização e planeamento que o investigador empreende de forma a obter o máximo de informações junto de múltiplas fontes, com características comuns ou totalmente distintas conforme o intuito e as motivações do estudo. É graças a este momento da investigação que será possível uma nova grelha de leitura da realidade em análise (Bogdan & Biklen, 1994, 2010;

Strauss e Corbin, 2008). É também o nível de planeamento desta fase que define a validade do estudo (Bogdan & Biklen, 1994, 2010; Máximo-Esteves 2008; Strauss e Corbin, 2008; Bardin 2009).

#### 1.4.1. Os grupos de discussão focalizada

*“Os grupos de discussão focalizada são compatíveis com os pressupostos fundamentais do paradigma qualitativo, a saber, a natureza da realidade é vista como fenomenológica, a relação investigador e entrevistado é significativa e a natureza da verdade das afirmações é tal que a verdade é influenciada pela perspectiva [do grupo].”*

(Lunt, 1998:45).

Potenciando a emergência de processos democráticos como a participação e a negociação no contexto de grupo foram organizados grupos de discussão focalizada (GDF) entre pares de crianças e adolescentes e professores. O recurso a esta metodologia qualitativa pretende realçar as vozes das crianças e dos adolescentes, enquanto atores políticos, e as vozes dos professores, numa partilha quanto às capacidades destes agentes no perspetivar criticamente a organização das sociedades e o exercício da cidadania.

Os cientistas sociais têm vindo a considerar os GDF como um método qualitativo que integra os repertórios de investigação associados à entrevista e como uma ferramenta eficaz pelos níveis de "sinergia, efeito bola de neve, estimulação e espontaneidade" que a dinâmica de grupo pode gerar (Williams & Katz, 2001:2). Permitindo a exploração de várias perspetivas emitidas pelos sujeitos participantes na investigação e criando um padrão de comunicação que se estabelece na relação interpessoal, esta metodologia estabelece um afastamento de alguns dos paradigmas 'tradicionais', e alarga o processo investigativo a um paradigma mais interpretativo (Lunt, 1998:45).

De acordo com Williams e Katz (2001), o que define um GDF é o facto de este ser constituído por um grupo de indivíduos que partilham interesses ou apresentam características comuns. Como método, os GDF assumem como condições *a priori* o facto de os indivíduos constituírem uma fonte, rica e inigualável, de informações sobre um tópico e o facto de as respostas individuais e coletivas incentivadas pela discussão em grupo gerarem materiais que se distinguem pela sua qualidade relativamente a outros métodos (Williams & Katz, 2001).

A partir de um guião com questões abertas ou semiabertas, à semelhança do utilizado para conduzir uma entrevista, o moderador conduz uma discussão semiestruturada que permite obter uma variada gama de pontos de vista e perspetivas numa dinâmica menos ameaçadora e menos "formal" para o sujeito individual (Lunt, 1998). O moderador, papel normalmente desempenhado pelo próprio investigador ou um membro da equipa de investigação, recorre ao grupo na interação que se estabelece entre os diferentes elementos, como forma de obter informações sobre um determinado assunto (Williams & Katz, 2001).

O objetivo e a diferenciação dos GDF face a outros métodos de recolha de dados de análise qualitativa como a entrevista é o de promover uma atmosfera confortável na qual os participantes possam partilhar as suas ideias, experiências e atitudes sobre um tópico em discussão (Krueger & Casey, 2000). Neste contexto, os elementos que constituem os GDF influenciam-se mutuamente, (co) respondendo às ideias e comentários múltiplos que vão surgindo (d) na discussão, e resultam na emergência de uma multiplicidade de perspetivas que, sendo individuais, são também resultado desta influência grupal (Lunt, 1998). De acordo com Williams e Katz (2001), a característica potenciadora dos GDF é, precisamente, o facto de se gerarem dados que não poderiam emergir em entrevistas individuais porque só acontecem na interação.

Neste quadro de investigação qualitativa, os GDF reforçam a exploração de informações geradas a partir da interação entre os membros do grupo (Lunt, 1998; Williams & Katz, 2001; Tonkiss, 2004), num processo de influência bidirecional gerado na dinâmica do próprio grupo, onde investigador e sujeitos de investigação partilham poderes e responsabilizam-se de forma colaborativa na investigação (Krueger & Casey, 2000; Williams & Katz, 2001).

Assumir a corresponsabilização dos diferentes elementos no processo de investigação tem inerente a passagem do individuo de objeto a sujeito de investigação, num processo de capacitação e empoderamento para os sujeitos envolvidos pela oportunidade de trabalhar em colaboração com investigadores, de interagir com outros participantes que apresentam um denominador comum, pela experiência de falar em público e pela possibilidade de negociar as suas opiniões (Williams & Katz, 2001).

O objetivo dos GDF, como afirma Krueger (1996), não é o de gerar inferências, generalizações ou modelos, a sua riqueza é exatamente a sua limitação. O seu objetivo é o de compreender, levantar possibilidades, promover reflexões acerca de como os

indivíduos, num determinado contexto, expostos a uma determinada situação percebem e resolvem questões que definem um interesse comum. Assim, esta metodologia pode ser de grande valor quando se pretende levantar novas hipóteses, estudar a relevância de conceitos específicos, ou perceber uma terminologia nova a partir da perspectiva de vários grupos dentro da comunidade alargada ou da comunidade escolar, numa perspectiva aproximada a esta investigação (Williams & Katz, 2001). A dinâmica de grupo e os benefícios que os grupos de discussão focalizada podem oferecer ao investigador e aos participantes constituem duas das principais razões pelas quais os cientistas sociais/educacionais consideram o uso desta metodologia como uma estratégia para analisar ou explorar o mundo social e a conceção que os indivíduos fazem deste (Williams & Katz, 2001). Aproximando-se do nível de especificidade, funcionamento e entendimento do grupo de participantes, os GDF fazem emergir dados/conceções originais que não seriam possíveis num enquadramento metodológico diferente (Lunt, 1998).

Ao longo da última década tem havido um aumento do número de investigações que recorrem a esta metodologia o que define a aceitação e o reconhecimento desta, pelo menos entre as abordagens menos tradicionais, para a investigação nas ciências sociais (Lunt, 1998).

Nos dois níveis de análise que propomos como alvo deste estudo — crianças e adolescentes como atores políticos e escola como espaço de cidadania —, os GDF parecem cumprir amplamente um objetivo fundamental – o de ouvir cada um dos atores envolvidos no estudo, deixando que a emergência de processos de interação social enriqueça as perspetivas individuais. Os GDF permitiram, pois, o uso explícito da interação entre os membros do grupo como a mais-valia deste estudo e a intenção de constituir na discussão no grupo e na interação entre os diferentes elementos fontes privilegiadas da recolha de dados (Kidwell, 2012).

No estudo de caso proposto na presente investigação, os GDF ocorreram em contexto natural (Bronfenbrenner, 1979; Trickett, 2009) — a escola — onde crianças/adolescentes e professores, na presença de seus pares (Hennessy & Heary, 2005), puderam partilhar e negociar ideias, atitudes e experiências em grupo numa verdadeira implosão de processos democráticos. Neste processo de conversação desencadeado nos GDF, as crianças e os adolescentes envolvem-se “num processo de identificação e pertença, enquanto grupo, a uma sociedade, bem como num processo de

negociação de direitos que essa pertença implica” (Gardner & Forrester, 2010:xi). Este processo transforma-se, em cada momento, de acordo com as características internas e externas ao grupo e altera a análise e o enquadramento dos processos de interação e conversação (Gardner & Forrester, 2010) num processo dialético entre a produção de discurso e a interação numa linha de investigação de construção social da infância quando considera crianças e adolescentes como atores sociais e políticos (Heller, 2001).

Foram organizados dois conjuntos de grupos de discussão focalizada, um dirigido para crianças e adolescentes e um dirigido para professores. Foi assim possível captar a produção discursiva do grupo em detrimento das concepções individuais (Hennessy & Heary, 2005), num tema eminentemente coletivo que é a cidadania e a política com recurso a uma metodologia que se baseia numa prática diária — o estar em grupo. Considerando como o objetivo primordial dar voz aos atores desta investigação numa partilha de opiniões, sentimentos, perceções e experiências (Lunt, 1998), os grupos de discussão focalizada foram, neste estudo, utilizados como a metodologia de excelência para a recolha de dados, junto das crianças, adolescentes e professores. Esta metodologia reforça a mais-valia do processo conversacional que se estabelece entre um grupo, dado que a linguagem é uma forma de ação, é estruturalmente organizada e cria e mantém a intersubjetividade de cada um dos elementos participantes (Wilkinson & Kitzinger, 2008). É ainda uma metodologia que se aproxima ao contexto e às experiências naturais (Trickett, 2009) pois reproduz um processo de interação habitual no modo como os participantes dão e recebem informação, perguntam e respondem a perguntas e apresentam argumentos (Wilkinson & Kitzinger, 2008) e valoriza os microprocessos da interação social que acontece naturalmente num processo de conversação entre duas ou mais pessoas (Kidwell, 2012).

### ***GDF crianças e adolescentes***

Alicerçados numa dinâmica de interação, os GDF, são considerados um método com grande eficácia também na investigação com crianças e jovens, sempre que o objetivo é o de obter informações sobre suas perspetivas, opiniões e experiências (Hennessy & Heary, 2005). Estes recriam uma dinâmica de grupo que é familiar para a criança que frequenta contextos educativos formais e traduz um ambiente mais seguro pela presença de pares. O suporte no grupo fornece um equilíbrio de poder entre o

adulto/investigador/moderador e a criança, permitindo maior abertura para a participação espontânea e reduzindo a pressão sobre o indivíduo como elemento isolado no partilhar de opiniões e sentimentos (Cook-Gumperz & Kyratzis, 2001; Hennessy & Heary, 2005). A análise do tipo de interação que se estabelece neste contexto de GDF, e que se aproxima do contexto de sala de aula, mostra que o *discurso em interação* está envolvido no “processo de produção social e cultural e reprodução, isto é, na manutenção ou na transformação das relações de poder e das fronteiras e categorias sociais” (Heller, 2001:250).

Sendo a interação qualitativa a chave do GDF e a unidade de análise, o grupo, que reflete a partilha, a discussão e a negociação de compromissos obtidos através da interação social, compreender esta abordagem significa tomar as opiniões, atitudes e compromissos como socialmente produzidos (Lunt & Livingstone, 1996; Heller, 2001; Tonkiss, 2004), e conduz ao presente estudo que reforça a capacidade de crianças e adolescentes, desde muito cedo, produzirem e expressarem opiniões e atuarem socialmente dentro dos contextos em que operam.

Adotando a dinâmica proposta por Adelson (1968) no estudo da compreensão política de jovens, e mais tarde aprofundada por Anna Emília Berti (1988), às crianças e adolescentes que participaram neste estudo, foi apresentada uma imagem de uma ilha deserta, não povoada, com condições mínimas de sobrevivência.

Importa contextualizar com uma referência ao estudo que Adelson realizou em 1968. Adelson pretendia perceber como acontece a aquisição da filosofia política durante a adolescência. Partindo do princípio que a adolescência é marcada por um rápido crescimento na compreensão das ideias políticas, o autor refere que pelos 11/12 anos a noção de ordem política é difusa e incompleta e que só pelos 18 anos o indivíduo é um ser político, possui um pensamento estável e organizado das estruturas políticas e suas funções, está comprometido com uma filosofia de governo, com uma ideologia política (Adelson, 1968:2). O autor desenvolve, então, um estudo com o qual pretende perceber a transição, como é que a aprendizagem e a maturação cognitiva interagem de forma a promover estas mudanças.

Adelson recorre à entrevista de adolescentes e jovens, num estudo transnacional que envolve os EUA, a Inglaterra e a Alemanha. Propõe como situação que orienta a entrevista: “Imagina que 1000 pessoas deixam o seu país para criarem uma nova comunidade numa ilha do Pacífico. Uma vez na ilha, eles são confrontados com a tarefa

de desenvolverem regras e regulamentos para se governarem.” (Adelson, 1968:2). A estas questões iniciais, seguem-se um conjunto de itens com formato de questões abertas mas que de alguma forma assumem um cariz projetivo — *Qual é o objetivo do governo? Qual é o objetivo das leis?* — ou questões-dilema — *O que deve ser feito se, por questões de religião, alguém se recusar ser vacinado? As pessoas que não têm filhos, devem pagar as taxas da escola pública?* Foram, ainda, utilizadas algumas observações que permitiram explorar as propostas dos adolescentes acerca da resolução de problemas sociais e políticos — por exemplo, foram expressas algumas preocupações acerca do fumar e pedidas propostas para a resolução do elevado número de consumo de tabaco. As leis constituíram um tópico de conversa, sendo questionada a atitude a ter face ao não cumprimento da lei.

O formato de entrevista com diferentes estruturas de questão aberta, permite, na opinião do autor, a supervisão de um conjunto de tópicos na filosofia política como os limites da autoridade do governo; as obrigações recíprocas entre cidadãos e comunidade; as concepções de lei, liberdade, crime, participação política, influência política e utopias (Adelson, 1968:3).

A dinâmica proposta ao grupo de participantes neste estudo, faz recurso à imagem de Adelson, quando refere que são 1000 marinheiros que aportam numa ilha deserta, contudo começou com uma questão mais básica lançada com o desafio de refletir sobre o que fariam na ilha deserta para lá ficarem a viver e sobreviverem. Com a opção pelos GDF, neste estudo foi contemplada uma variável de grupo não existente na metodologia utilizada pelos autores acima referidos. Pretende-se, com esta diferença metodológica, perceber até que ponto os elementos do grupo, com a menor intervenção do moderador, exploram a temática de forma espontânea e em contexto natural sendo o grupo (não o indivíduo) a unidade de construção do raciocínio — o que aliás é congruente com as perspetivas sócio-construtivistas do desenvolvimento e aprendizagem (Vygotsky, 1989).

A partir do estudo exploratório foi delineado um guião, dividido em três momentos, que orientou cada um dos grupos de discussão focalizada junto das crianças e adolescentes. A riqueza das questões contempladas pelo guião e a organização do momento em que decorre a discussão em grupo para recolha de dados constituem fatores determinantes na mais-valia da investigação, sendo indispensável considerar um guião de discussão cuidadosamente estruturado e a preparação do moderador



meticulosamente pensada (Krueger, 1997; Lunt, 1998). O recurso ao GDF promoveu um ambiente não ameaçador e permissivo, um meio ideal de exploração dos tópicos sobre a organização das sociedades e sobre o papel da escola na promoção de competências de cidadania.

Com o objetivo de, por um lado, facilitar o início da interação e exposição de ideias por parte das crianças e adolescentes e de, por outro lado, dar a conhecer ao moderador como se estabelecem em cada grupo os processos de liderança e à vontade na participação, o primeiro momento do guião contemplou uma dinâmica de quebra-gelo. Adequando a organização dos GDF às idades dos participantes envolvidos na investigação, foram previstas duas dinâmicas de quebra-gelo diferentes, uma para os grupos de crianças mais novas (jardim de infância, 1º e 2º anos) e outra para os grupos de crianças e adolescentes mais velhos (entre o 3º e o 8º ano de escolaridade), como poderá ser analisado no apêndice 1.1. que apresenta o guião utilizado nos GDF junto das crianças e adolescentes.

Junto do GDF de crianças mais novas, entre o jardim-de-infância e o 2º ano, a dinâmica apresentada associava a experiência de ser explorador, de refletir sobre o que é ser explorador e ter a oportunidade de partilhar com os elementos do grupo como e onde decorreu a aventura na qual desempenharam o papel de serem exploradores: “Olá! Hoje vamos lançar-vos um desafio! Convidamos cada um a ser um Explorador — sabem o que quer dizer explorar? Já alguma vez tiveram oportunidade de ir à descoberta de algo sem saberem o que vão encontrar e terem de organizar todo o processo? Já alguma vez participaram numa aventura? Já alguma vez fizeram algum passeio com os vossos pais onde tivessem descoberto coisas novas e diferentes? Querem partilhar com os colegas como foi?” (Guião GDF alunos).

No grupo de Jardim-de-infância, após um breve momento de partilha sobre o que é ser explorador, as crianças foram organizadas espacialmente, envolvendo-se no jogo simbólico de se tornarem marinheiros, a partir daquele momento, e definindo-se os papéis de capitão de navio e dois ajudantes, que sentados na proa, avistam a ilha, lançam o barco a remos ao mar e vão fazer a primeira exploração – ver se a ilha é segura e se tem água, fruta. Os restantes marinheiros preparavam o que precisavam levar do barco para poderem aportar na ilha.

Com os grupos de crianças e adolescentes, a dinâmica inicial associa, de igual modo, o conceito de explorador que parte à descoberta de algo, para o qual tem de fazer

um planeamento, mas faz recurso a um jogo de computador normalmente usado nestas idades — o jogo dos *SIMS*, numa versão do jogo na qual os personagens estão numa ilha.

Os grupos de crianças e adolescentes conheciam-se muito bem, estavam disponíveis para explorarem uma variedade de perspetivas e, a partir da dinâmica proposta, entraram com facilidade na conversa de grupo.

Num segundo momento, o guião apresenta um conjunto de perguntas organizadas em função de cinco tópicos que orientam a discussão em torno da organização das sociedades, na construção de um país, e do conceito de cidadania. O primeiro tópico apela à chegada a uma ilha deserta por parte de um grupo de exploradores/marinheiros e à organização inicial que estes devem estabelecer para aí conseguirem sobreviver (onde vamos dormir? como nos vamos aquecer? o que precisamos para que a nossa ilha possa ser habitada por pessoas como nós?); do segundo tópico fazem parte um conjunto de perguntas que auscultam o grupo quanto ao conceito de lei/ordem (que regras devemos criar? quem faz o quê? como dividimos responsabilidades e tarefas?); avançando para uma maior complexidade na análise da realidade social, o terceiro tópico aborda a noção de sociedade e explora situações de conflito (o que podemos/pode fazer para criar uma sociedade? como se pode fazer desta ilha o nosso país? apesar da existência de regras/leis, nem sempre as pessoas cumprem, como podemos agir, se algum dos elementos da ilha não cumprir o que foi combinado entre todos?); o quarto tópico explora a conceção que as crianças e os adolescentes detêm do que é ser cidadão (o que significa ser cidadão? de que forma ser cidadão permite interferir na organização da sociedade? o que podemos/devemos fazer enquanto cidadãos?); da organização das sociedades para a organização das escolas no seu dia-a-dia, o quinto e último tópico do guião tenta perceber como definem as crianças e os adolescentes este espaço (e na vossa escola, como se organizam? que participação têm enquanto crianças e adolescentes na organização dos espaços e na dinâmica da escola?).

Na etapa final do GDF, o guião define um momento em que moderador e participantes organizam as informações e tentam esboçar uma primeira categorização dos dados recolhidos.

### ***Procedimentos nos GDF com crianças e adolescentes***

Uma breve análise dos procedimentos adotados na realização dos GDF impõe-se dada a natureza qualitativa dos dados, o fato de se tratar de um estudo de caso e pela produção de dados que os grupos de discussão focalizada produzem e que são alvo de algumas fragilidades. Alguns autores (*e.g.* Krueger, 1997; Lunt, 1998) afirmam que a validade dos dados recolhidos num GDF depende da organização e qualidade dos procedimentos (escolha do moderador e do espaço onde decorre o GDF, da pertinência e tipo de questões previstas no guião da discussão, enfim, da consistência do planeamento e sua justificação), mas depende também da pertinência do contexto na análise da questão de investigação e dos objetivos do estudo. De acordo com a população de crianças e adolescentes da escola onde decorreu a investigação e as idades definidas como alvo, foram organizados nove grupos para a realização dos GDF, correspondendo cada grupo a um ano de escolaridade. Participaram neste estudo 97 crianças e adolescentes que integram diferentes níveis etários entre os cinco/seis anos (sala de cinco anos no pré-escolar) e os treze/catorze anos (adolescentes do 8º ano, no 3º ciclo de ensino básico). Os grupos tiveram uma constituição média de dez elementos como se pode verificar na tabela II\_1.1., num equilíbrio entre rapazes e raparigas. Não foi possível verificar a existência de equilíbrio socioeconómico, contudo, pelas características da escola, os participantes apresentam um contexto socioeconómico familiar considerado de nível médio e médio alto.

A participação das crianças e dos adolescentes em cada um dos GDF foi consentida, voluntária e informada. Neste sentido, nos momentos que antecederam a recolha de dados foram agilizados alguns procedimentos fundamentais como a aprovação da colaboração na investigação por parte do conselho pedagógico após exposição do estudo pela investigadora; e envio de uma circular — consentimento informado — para os pais e encarregados de educação para conhecimento e autorização da participação dos seus filhos/educandos. Foi ainda realizado um momento de sensibilização e esclarecimento pela investigadora junto de cada uma das turmas envolvidas na amostra, permitindo às crianças e adolescentes perceberem os objetivos do estudo e a dinâmica de funcionamento dos grupos de discussão focalizada.

O processo de seleção das crianças e adolescentes foi voluntário<sup>2</sup> numa população de cerca de 50 elementos por nível etário. Os grupos tiveram uma duração

---

<sup>2</sup> Neste contexto escolar existem duas salas para cada idade e/ou ano de escolaridade; cada sala contém, em média, 25 crianças ou adolescentes a quem os pais deram autorização para participação no estudo. No

média de 50 minutos (45 a 60 minutos). A tabela II\_1.1. apresenta detalhadamente as características dos GDF juntos das crianças e adolescentes que participaram no estudo.

Nível Escolaridade	Ano	Rapaz	Rapariga	Participantes	Idade Média Participantes	Tempo duração (minutos)
Pré-escolar	5 A	6	5	11	5.36	45
1º CEB	1º	6	5	11	6.63	50
	2º	7	5	12	7.66	45
	3º	6	6	12	8.58	50
	4º	4	6	10	9.6	55
2º CEB	5º	4	7	11	10.55	55
	6º	5	5	10	11.6	35
3º CEB	7º	5	6	11	12.54	55
	8º	3	6	9	13.55	45
Número total		53	55	97	8,84	TM – 48,33

**Tabela II\_1.1.** Organização dos GDF das crianças e adolescentes que integram o estudo

Em cada GDF foram uniformizados os procedimentos. Os participantes foram convidados a sentar-se em círculo, num ambiente informal. No acolhimento foram explicados detalhadamente os objetivos do estudo, reforçada a importância do contributo e participação de cada um.

Em cada grupo esteve presente um moderador e um comoderador, assumindo-se que o GDF não se constitui como uma coleção de entrevistas individuais, mas antes como uma discussão de grupo onde a conversa flui pelas características do grupo e também pelas competências do moderador, como defende Krueger (1996). Constituiu um fator facilitador e um indicador da qualidade de dados obtidos no GDF o facto de o moderador estar comprometido com a investigação e participar em diferentes momentos desta (Lunt, 1998; Morgan, 1998). Na presente investigação a figura de moderador foi assumida de forma intercalada pela investigadora, nos GDF das crianças e adolescentes, e por uma bolsista de investigação, nos GDF dos professores. Assente na premissa que um “ambiente permissivo e não crítico alimenta diferentes perspetivas e respostas” e de que o moderador facilita a participação *orientando* em vez de *conduzir* a discussão (Lunt, 1998:46), foram concertadas estratégias que sustentaram a condução dos grupos: i) o discurso e a introdução de novas questões não poderiam ser realizados de forma diretiva, sendo fundamental promover um ambiente propício para a espontaneidade dos participantes; ii) a intervenção deveria contemplar reformulações e/ou sumariações que

dia marcado para a realização do GDF foram todos convidados a participarem. Os grupos foram organizados com as crianças e os adolescentes que espontaneamente se disponibilizaram para participarem.

permitissem clarificar e concretizar as respostas e as reflexões dos participantes; iii) apesar do guião contemplar alguns tópicos de abordagem fundamental, deveria ser permitido aos participantes alargar o foco das suas experiências/partilhas; iv) era fundamental manter uma postura de interesse e um olhar positivo em cada intervenção, no sentido de afirmar a importância da participação (Morgan, 1998; Krueger, 1997). A função da moderadora era, essencialmente, certificar-se que todas as perguntas no guião foram tratadas e gerir o tempo dispensado em cada tópico.

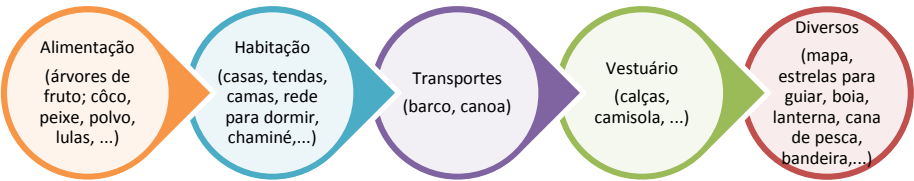
No caso dos GDF das crianças e adolescentes optou-se pelo facto da moderadora ser a investigadora, pela sua relação de proximidade/familiaridade com as crianças e jovens. O facto de os participantes contactarem diariamente com a moderadora em dinâmicas de sala que promovem este tipo de discussões temáticas em que cada criança e adolescente é detentor da sua opinião e em que a regra é que todas as opiniões são válidas e devem ser respeitadas contribuiu como um fator que facilitou a abertura e a partilha de todos; dado o conhecimento do grupo foi ainda possível gerir lideranças de forma tranquila, permitindo a expressão de todos.

Todos os GDF foram filmados e gravados em áudio para permitir uma melhor transcrição das intervenções de cada elemento, maior fiabilidade e perceção das interações entre os diferentes elementos, como preconizam os especialistas nesta metodologia (e.g. Krueger, 1997; Morgan, 1998; Heller, 2001; Wilkinson & Kitzinger, 2008). As discussões foram gravadas, transcritas na íntegra e, posteriormente, submetidas à análise temática utilizando a codificação em categorias definidas de acordo com a análise teórica — categorias fundamentadas pela teoria (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2008) — mas prevendo a emergência de novas categorias, que surgem dos processos de interação e negociação do/no grupo. Dois exemplos de transcrição integral dos GDF das crianças e adolescentes pode ser consultada no apêndice 1.2..

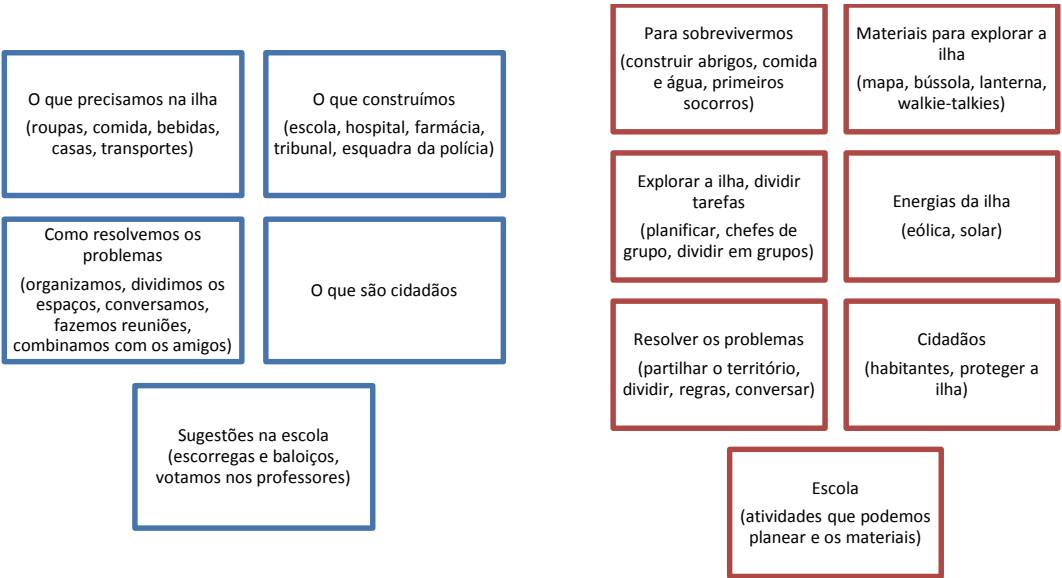
### ***Representação esquemática da categorização realizada com cada um dos grupos que participaram nos GDF***

Como referido anteriormente, no final de cada GDF foi esboçada uma organização da informação recolhida. Este momento, que desencadeou a categorização posterior da informação, pode ser analisado nas figuras que a seguir se apresentam.

Junto do GDF de cinco anos, a sistematização da informação foi realizada com recurso ao desenho — ferramenta de registo diariamente utilizada pelas crianças que frequentam o contexto educativo.



**Figura II\_ 1. 3.** Sistematização da informação dos GDF 5 anos (a categorização foi realizada com recurso aos elementos que predominam nos desenhos das crianças)

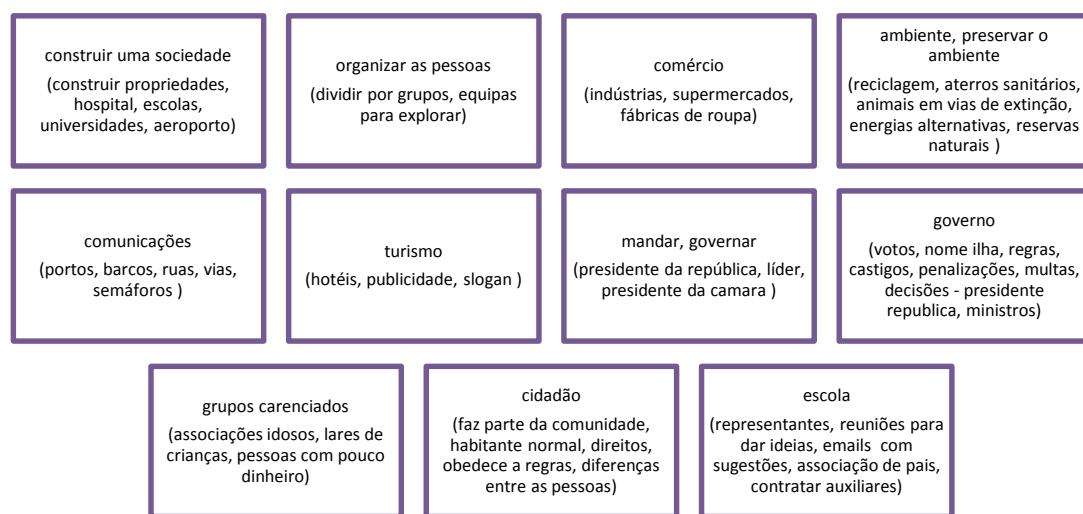


**Figura II\_ 1. 4.** Sistematização da informação dos GDF 1º ano

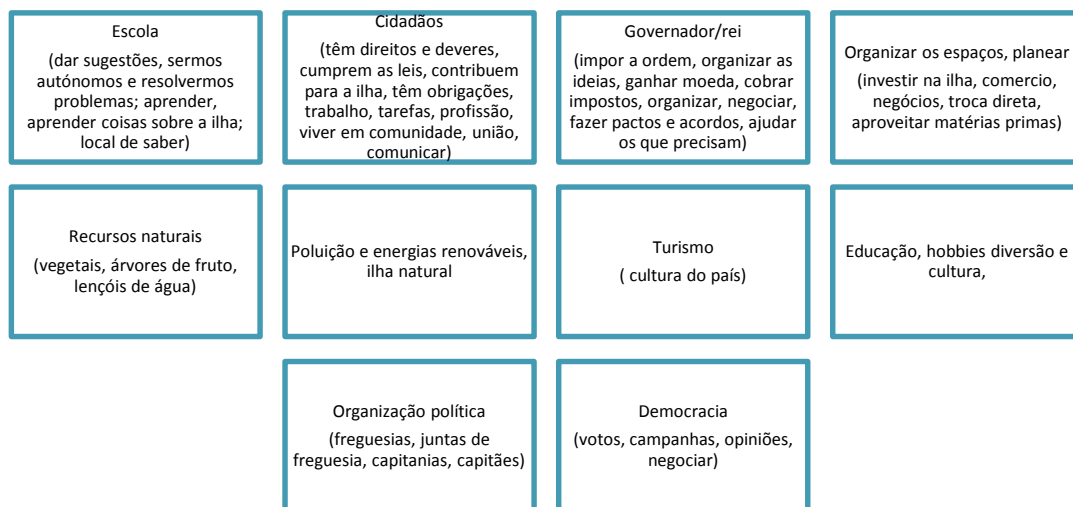
**Figura II\_ 1. 5.** Sistematização da informação dos GDF 2º ano



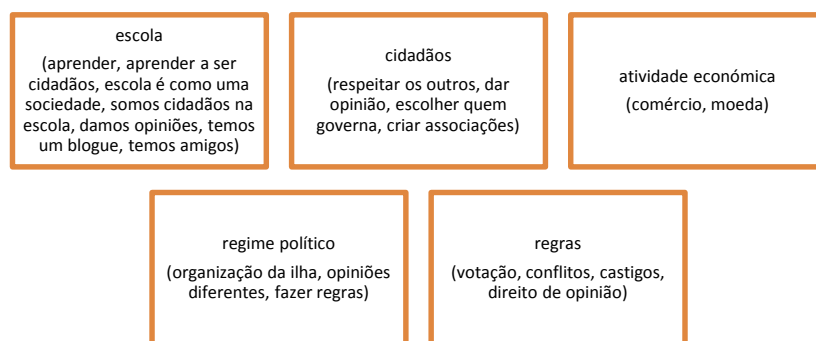
**Figura II\_1. 6.** Sistematização da informação dos GDF 3º ano



**Figura II\_1. 7.** Sistematização da informação dos GDF 4º ano



**Figura II\_1. 8.** Sistematização da informação dos GDF 5º ano

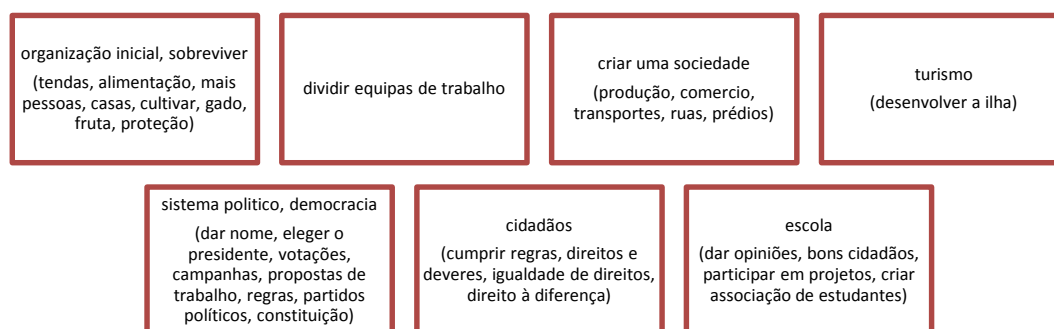


**Figura II\_1. 9.** Sistematização da informação dos GDF 6º ano

**Figura II\_1. 10.** Sistematização da informação dos GDF 7º ano







**Figura II\_1. 11.** Sistematização da informação dos GDF 8º ano

### ***GDF Professores***

À semelhança do ocorrido nos grupos de discussão focalizada das crianças e dos adolescentes, após análise do estudo exploratório e de uma incursão pelos conceitos de cidadania e educação cívica, nomeadamente, uma análise cuidada do estudo promovido pela IEA pelas suas características europeias e pela participação portuguesa, foi organizado um guião. A tipologia das questões, tal como preconizado por Lunt (1998), segue o modelo das perguntas das crianças e adolescentes – são semiabertas – encorajando a discussão, a reflexão e a partilha mais enriquecidas dado que os grupos apresentam interesses comuns na temática em discussão. Este guião, que pode ser consultado em apêndice (ver apêndice II\_1.3.), contempla oito tópicos que exploram o objetivo definido para a realização dos grupos junto dos professores — analisar os diferentes níveis de influência das crianças e adolescentes no contexto de referência que é a escola e perceber as oportunidades que existem para que estes aí desenvolvam a competência da participação. O primeiro tópico — *conceções de cidadania* — prevê a transposição da análise de algumas imagens associadas a questões sociais como o desemprego, os direitos humanos e o desenvolvimento tecnológico, utilizados como atividade quebra-gelo para uma reflexão acerca da participação cívica e política do cidadão na sociedade civil. No segundo tópico — *cidadania e participação dos jovens* — são colocadas questões que exploram a perceção que os professores têm acerca do exercício da cidadania por parte dos jovens: As opiniões dos jovens são tidas em conta

na organização da sociedade? Na sua organização as entidades/estruturas formais recebem as opiniões/pareceres dos jovens e operacionalizam-nos? ... são exemplos de questões colocadas pelo moderador neste tópico.

A partir do terceiro tópico — *papel da escola* — a discussão é dirigida para o contexto escola. Neste tópico é explorado o papel da escola na educação para a cidadania — a quem compete “educar para a cidadania”?, qual deve ser o papel da escola face às questões da cidadania? e, como devem ser abordadas/trabalhadas as questões sociais em contexto escolar? Os tópicos quatro e cinco — *participação e envolvimento dos alunos em contexto escolar e experiências de participação e envolvimento* — apelam à reflexão por parte dos professores sobre como decorre a participação e o envolvimento das crianças e adolescentes em contexto escolar.

Numa tentativa de perceber a filosofia da escola face às questões de cidadania e sua operacionalização, o tópico seis — *o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades e as experiências de participação e envolvimento* — questiona o grupo sobre se estão previstas atividades ou projetos em documentos estruturais da escola para educar para a cidadania. Do que é promovido na escola à capacidade de resposta por parte das crianças e adolescentes, o tópico sete — *Reações, Respostas e Expetativas dos alunos* — questiona os professores sobre a reação das crianças e adolescentes aos desafios que a escola promove no debate de diferentes questões sociais e no envolvimento destes em atividades da escola numa vivência contextualizada de participação cívica e política na dinâmica escolar.

Por último, o guião contempla um tópico — *Papel da Família na Participação* — que é sensível ao papel que os professores atribuem à família na educação para a cidadania enquanto microssistema de referência para cada crianças e adolescentes.

Na realização destes GDF com os professores, tal como definido para as crianças e adolescentes, a premissa de base é a de que os resultados obtidos com recurso a esta metodologia de recolha de informação são enriquecidos pela partilha no grupo. De facto, a utilização dos grupos de discussão focalizada evoca como elementos estruturantes a perspetiva pessoal e a capacidade para interagir com os outros e cria uma perspetiva grupal que faz de cada grupo único, sendo os dados que daí emergem subjetivos e enquadrados na especificidade do contexto e da população, mas traduzem processos que reproduzem realidades sociais (Lunt, 1998).

### *Procedimentos nos GDF com professores*

Participaram neste estudo 23 professores de diferentes níveis de ensino, organizados em três GDF. A organização dos grupos dos professores foi realizada com base nos níveis de escolaridade que lecionam e que coincide com a sua equipa de trabalho. Estavam representados um grupo de nove Educadoras de Infância (que acompanham crianças na Creche e Jardim de Infância, com idades compreendidas entre os 26 e os 43 anos de idade e tempo de serviço entre um e treze anos), um grupo de oito Professores de Primeiro Ciclo de Ensino Básico (com idades compreendidas entre os 23 e os 31 anos e tempo de serviço entre dois e seis anos), e um grupo de seis Professores de 2º e 3º CEB, de diferentes áreas disciplinares (com idades compreendidas entre os 25 e os 32 anos e tempo de serviço entre 3 e 6 anos). A tabela II\_1.2. apresenta uma caracterização resumida dos GDF realizados com os professores, a caracterização pormenorizada poderá ser observada mediante a análise do apêndice 1.4.

Nível Escolaridade	Nº de Professores	Género Masculino	Género Feminino	Idade Média Participantes	Tempo de Serviço	Tempo duração (minutos)
Pré-escolar	9	0	9	31	5 - 10	51 min.
1º CEB	8	2	6	28	1 - 5	62 min.
2º e 3º CEB	6	2	4	29	1 - 5	58 min.
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>M=29 A.</b>	<b>M= 5 A.</b>	<b>M= 57 min.</b>

**Tabela II\_ 1.2.** Caraterização dos GDF dos Professores

Como se pode observar da análise da tabela, nestes GDF de professores os critérios de equilíbrio de género e idade não foram cumpridos, havendo apenas a considerar a pertença à equipa pedagógica. Quanto ao número de professores também não foi possível a uniformização, no entanto, em cada grupo foi cumprido o número mínimo e máximo definido por Krueger (1996) e reforçado por Lunt (1998:46) que afirma que “o grupo precisa de ter um tamanho que facilite a discussão e a interação, e deve conter membros que tenham interesse no tema em discussão e que estejam aptos a falar acerca dos seus pontos de vista dentro do grupo”. Parece-nos, então, que a divisão por equipa de trabalho e nível de ensino funcionou como uma mais-valia para o GDF, pelos interesses que apresentam, as experiências que se enquadraram no tópico em discussão e a confiança que existe entre os diferentes elementos que, sendo da mesma equipa, permite maior exposição/reflexão. Neste estudo em particular, o facto de

pertencerem à mesma equipa potenciou ainda o facto de os elementos partilharem as mesmas dúvidas e necessidades quanto ao papel deles próprios como modelos de cidadão e como facilitadores/promotores dos processos de participação e tomada de decisão no contexto escolar.

No início de cada GDF procedeu-se ao esclarecimento dos objetivos da sessão, enquadrando-a no contexto da investigação em curso, e ao estabelecimento de algumas regras fundamentais para se conseguir um ambiente permissivo capaz de gerar maior partilha e tolerância pelas diferentes perspetivas que surgem por parte dos elementos do grupo. No caso dos professores optou-se pela moderação feita pela bolseira de investigação, elemento não conhecido, íntegro e sem contacto à instituição, como sugere Krueger (1996), eliminando os fatores de hierarquia e outros potenciais inibidores da partilha pelo facto de a investigadora pertencer ao contexto onde decorreu a investigação e dos professores conhecerem o interesse da investigadora na temática abordada. O ambiente gerado nos GDF dos professores foi-se tornando cada vez mais confortável e agradável à medida que a partilha de ideias ia avançando. A discussão em grupo assumiu, assim, um carácter democrático, os membros do grupo tornaram-se imersos na dinâmica grupal enriquecendo a própria discussão e os resultados que daí emergiram (Krueger, 1997).

Tal como nos GDF de crianças e adolescentes, os grupos dos professores tiveram duração média de 50 minutos, e no final, cada grupo teve oportunidade de resumir a informação obtida e delinear uma categorização inicial. Um exemplo de transcrição integral dos GDF de professores pode ser consultado em apêndice (ver apêndice 1.5.).

#### **1.4.2. As entrevistas**

“A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo.”

(Bogdan & Biklen, 1994:134)

A entrevista como metodologia de recolha de dados decorreu junto dos coordenadores da escola nos diferentes níveis de ensino — coordenador do pré-escolar,

coordenador do 1º CEB e coordenador de 2º e 3º CEB. Optou-se pela realização da entrevista junto dos coordenadores em detrimento da sua inclusão no GDF por questões de poder, liderança e domínio discursivo, fatores que, em nosso entender, poderiam comprometer a riqueza dos dados recolhidos junto de cada equipa de trabalho, bem como a espontaneidade dos processos grupais gerados. Por outro lado, para além do estatuto que cada equipa confere aos seus coordenadores, eles são detentores de um maior conhecimento da linhas pedagógicas e dos princípios educativos que regem a instituição — pela participação que lhes é conferida na elaboração dos documentos estruturantes, como o Projeto Educativo e o Regulamento Interno — o que para a investigação poderá constituir uma mais-valia na exploração, explicitação ou esclarecimento da filosofia educativa.

Pelas suas características, a entrevista tem vindo a ser amplamente utilizada associada às abordagens qualitativas na investigação educacional (*e.g.* Bogdan & Biklen, 1994; Ruquoy, 1995; Quivy & Campenhoudt, 2003; Máximo-Esteves, 2008). Definida como uma conversa intencional e orientada que decorre entre duas ou mais pessoas, a entrevista, coloca em relação entrevistador e participante e organiza um ambiente comunicativo em que o ponto de vista do entrevistado sobre uma temática específica é explorado (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com o objetivo da entrevista e a forma como se organizam as perguntas, a característica fundamental desta metodologia é o facto de o entrevistado poder estruturar o seu pensamento em torno da temática abordada e expor a sua interpretação livremente, sendo que ao entrevistador compete direcionar o discurso do sujeito de forma natural, como se de uma conversa se tratasse (Bogdan e Biklen, 1994; Bogdan & Biklen, 2010), sem se desfocalizar do objetivo definido à partida e zelando pela pertinência das afirmações. Assim, apesar das perguntas se sucederem numa linha de discurso natural para o entrevistado, o investigador consegue aceder a um conjunto de “esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhe estão inerentes” (Sousa, 2009). Ao questionar os sujeitos da investigação de forma direta sobre factos ou representações da temática em análise, De Ketele e Roegiers (1993) referem que o grau de pertinência, validade e fiabilidade que esta metodologia detém é garantido pela própria entrevista, na organização dos procedimentos, nas características do entrevistador e no guião organizador desta.

Os autores variam na forma como classificam o tipo de entrevista, contudo parecem ser unânimes quando definem que estas variam de acordo com o grau de orientação e consequente grau de estruturação do conteúdo da entrevista. A opção pela entrevista semiestruturada, com características equilibradas entre a diretividade das perguntas e a permeabilidade à fluidez de discurso dos sujeitos com consequente atribuição de representações e significações (Quivy & Campenhoudt 2003; Sousa, 2009), pareceu permitir uma recolha mais rica.

### ***O guião***

A entrevista seguiu um guião muito aproximado do guião do GDF dos professores, permitindo ao nível da análise dos dados um tratamento conjunto. A organização do guião seguiu a orientação apresentada por Máximo-Esteves (2008) contemplando inicialmente uma questão de introdução (também designada de momento “quebra gelo” por analogia com a denominação utilizada nos GDF), seguida de questões de seguimento e, posteriormente, aprofundamento, num crescendo de reflexividade do entrevistado perante a temática em análise, mas também de exploração pormenorizada do contexto de ação no qual este se insere e que, obviamente, enquadra a sua perspetiva e o seu posicionamento.

Elaborado com perguntas semiestruturadas ou semiabertas, permitindo a livre expressão das opiniões e encorajando a reflexão (*e.g.* Lunt, 1998; Máximo-Esteves, 2008; Sousa, 2009), o guião contempla, tal como o do GDF dos professores, oito tópicos que tentam dar a conhecer a filosofia e o *ethos* da escola face às questões de cidadania e, acima de tudo, como são promovidos momentos formais e informais para que crianças e adolescentes possam viver a sua cidadania no espaço escola, participando em todos os momentos da vida académica (ver apêndice 1.6.). O guião de entrevista utilizado não foi alvo de uma testagem prévia, como defendem Bogdan e Biklen (1994), contudo, considerou-se que a análise cuidada do processo e dos dados recolhidos no estudo exploratório permitiu a edificação de um guião capaz de abranger as questões de investigação de forma rigorosa e de permitir a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos da investigação (professores e coordenadores).

Os tópicos 1 e 2 — *concepções de cidadania e cidadania e participação dos jovens* — tentam identificar o posicionamento dos coordenadores face à participação

cívica e política dos jovens na sociedade atual, abordam uma perspectiva mais estrutural como o serem capazes de pensar sobre, emitirem juízos sobre assuntos da agenda pública e depois concretizam em ações, atividades promovidas, dinamizadas ou apenas participadas pelos jovens.

A partir do terceiro tópico, a discussão centra-se no contexto escolar e tenta perceber como se organiza este na educação para a cidadania e como perspectiva a envolvência das crianças e adolescentes em contexto escolar. Os tópicos em debate são: *papel da escola; participação e envolvimento dos alunos em contexto escolar; experiências de participação e envolvimento; o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades e as experiências de participação e envolvimento; reação alunos aos desafios que a escola promove* no debate de diferentes questões sociais e no envolvimento destes em atividades da escola numa vivência contextualizada de participação cívica e política na dinâmica escolar; *papel que os professores atribuem à família* na educação para a cidadania.

### **Procedimento**

Foram marcadas as entrevistas com cada um dos coordenadores, cujas características pessoais e profissionais relevantes para o estudo são referidas na tabela II\_1.3. seguinte:

	Idade	Género	Nível de ensino	Tempo Coordenação CI	Tempo Coordenação Total	Habilitações
<b>Coordenador pré-escolar</b>	35	Masculino	Pré-escolar	6 Anos	6 Anos	Pós- graduação
<b>Coordenador 1º ceb</b>	57	Feminino	1º Ceb	4 Anos	20 Anos	Licenciatura
<b>Coordenador 2º e 3º ceb</b>	46	Masculino	2º E 3º ceb	3 Anos	10 Anos	Doutoramento

**Tabela II\_1.3.** Caraterização do grupo de coordenadores

Como podemos observar na tabela, os coordenadores apresentam uma média de idade de 45 anos, têm habilitações académicas e tempo de serviço que lhes permite uma coordenação profissional e com conhecimento das práticas pedagógicas. Fica o apontamento que os coordenadores de 1º e de 2º e 3ºCEB não estão na escola a tempo

inteiro, são colaboradores externos, ao contrário do coordenador do pré-escolar que está na instituição com um horário completo.

As entrevistas decorreram num gabinete, num único encontro, num ambiente calmo e organizado, propiciando um momento de conversa (Máximo-Esteves, 2008).

Apesar das vantagens que esta metodologia adquire no contexto escolar, importa, também, assumir aquela que poderia ser uma desvantagem — o conhecimento e a proximidade do investigador junto dos entrevistados. Assim, a realização das entrevistas, à semelhança dos GDF dos professores, decorreu com a colaboração de uma bolsreira de investigação com experiência no uso desta metodologia. Para excluir enviesamentos e afastamentos ao objetivo da entrevista, o guião foi analisado cuidadosamente, sendo previstas respostas diferentes e formas de recuperar o objetivo da questão (Quivy & Campenhoudt 2003; Sousa, 2009), sem contudo, limitar o discurso do entrevistado (De Ketele e Roegiers, 1993). A postura do entrevistador face ao guião da entrevista foi de grande flexibilidade, sendo que este funcionou como um guia, mas, perante o à vontade no tema, não foi necessariamente seguida a ordem estabelecida no guião. Considera-se fundamental o saber aproveitar o sentido de oportunidade, deixando fluir naturalmente a conversa, permitindo que o entrevistado se expresse mas sabendo orientar o sentido da comunicação para os objetivos da entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2003). Facto positivo foi o de o entrevistador já haver participado nos GDF das crianças e adolescentes e dos professores, estando por isso, à vontade com os objetivos do estudo e tornando este momento de recolha de dados como um “processo de construção dialogada de significados” (Máximo-Esteves, 2008:97).

As entrevistas tiveram uma duração média de 40 minutos e foram registadas na íntegra em registo áudio e vídeo, “preservando as características holísticas e significativas” (Yin, 2003:21) dos indivíduos e do contexto, permitindo a sua transcrição total e o respeito por cada pormenor aquando da análise. A gravação, posterior transcrição e uso dos dados no âmbito desta investigação foram autorizados pelos coordenadores, num procedimento metodológico rigoroso e informado (Bogdan & Biklen, 1994; Bogdan & Biklen, 2010). Também junto dos coordenadores foram dois os momentos os momentos de informação e consentimento de participação na investigação: o primeiro momento quando o investigador expôs os objetivos da investigação ao Conselho Pedagógico e solicitou autorização para que a investigação nas suas diferentes etapas decorresse na escola; o segundo momento, no início da



entrevista, onde o entrevistador explicitou os objetivos daquela etapa e reforçou a importância da participação.

### 1.4.3. A análise de documentos

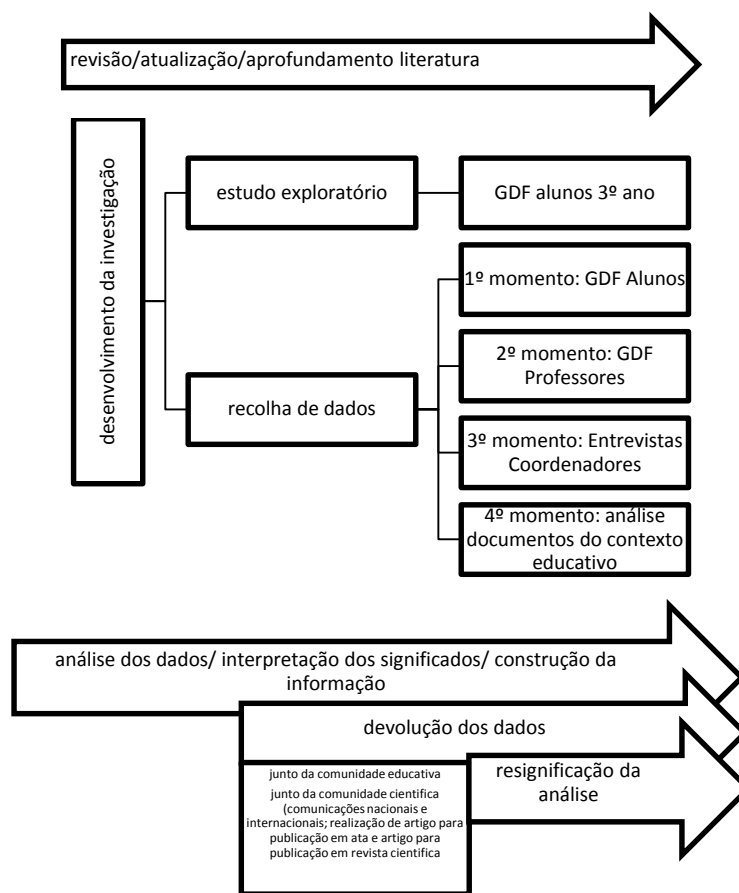
Na análise da escola como espaço de cidadania considerou-se como necessário a complementaridade às informações obtidas nos GDF realizados com crianças e adolescentes, com professores e nas entrevistas aos coordenadores e direção, a análise de documentos estruturantes das práticas pedagógicas e da filosofia institucional. Assim, como último método de recolha de dados foi utilizado o recurso à análise de documentos da comunidade educativa, que, de acordo com Strauss e Corbin (2008), se constitui como literatura não técnica que “pode ser usada como fonte de dados (primários e complementares) ou para fazer comparações, e pode agir como base para desenvolvimento da teoria geral” (Strauss & Corbin, 2008:62). Bogdan e Biklen (1994) alertam para as críticas que vêm sendo lançadas por diversos investigadores acerca dos materiais recolhidos nas escolas sob o auspício da sua falaciosidade pela imagem construída pela comunidade de docentes do que é idealmente realizado no contexto escolar. Contudo, e de acordo com os mesmos autores, é sobretudo por essa característica que estes documentos interessam aos cientistas sociais que recorrem à investigação qualitativa: mais do que a verdade como é convencionalmente concebida, ao investigador qualitativo interessa “a compreensão de como a escola é definida por várias pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994:180). Os autores vão mais longe quando referem que “nesses documentos os investigadores podem ter acesso à *perspetiva oficial*, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Bogdan & Biklen, 1994:180). Na investigação aqui proposta foram utilizados documentos da escola que permitissem, pela sua análise, perceber se a participação das crianças e dos adolescentes é promovida nas rotinas do quotidiano escolar e de que forma acontece (se está formalizado ou acontece informalmente e com base em projetos). Adotando a nomenclatura sugerida por Bogdan & Biklen (1994), os *documentos internos* utilizados foram o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Projeto Curricular da Escola (PCC) e os Planos Anuais de Atividades (2009/2010; 2010/2011 e 2011/2012). Foram ainda analisados alguns documentos de *comunicação externa* relacionados com o desenvolvimento dos projetos previstos para a vigência do PE (2009/2012) como um

documento específico para a definição e organização dos subprojectos do projeto educativo, uma ata do projeto de responsabilidade social, o perfil do delegado de turma, o programa de formação cívica/desenvolvimento pessoal e social (DPS), o regimento do conselho de turma, um documento de introdução à área de projeto de 6º ano, uma circular relativa ao dia mundial da sida e três *newsletters* desenvolvidas no âmbito dos projetos.

Inicialmente foram previstos para análise uma panóplia de documentos que por si só justificavam um estudo aprofundado (*e.g.* os Planos Curriculares de Turma de todos os anos de escolaridade entre o pré-escolar e o 8º ano), no entanto, por enquadramento nos objetivos de investigação e limitação temporal do estudo, foi necessário selecionar aqueles que de alguma forma se dirigiam ou podiam dirigir para completar a resposta às questões de investigação, como sugerido por Strauss e Corbin (2008). Apesar de partilharmos a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994:176), quando referem que “a qualidade deste material é variável”, do conjunto de documentos que foram recolhidos tentou-se um equilíbrio entre o formal e o informal, entre os documentos pedagógicos que emanam diretrizes e os que as concretizam, e finalmente, os documentos que defendem uma filosofia de participação e envolvimento das crianças e adolescentes e os que demonstram (ou não) a forma como ela acontece. Assim, mais do que a qualidade explícita do material, optou-se por uma variedade de documentos, produzidos por uma variedade de atores do contexto educativo. Os documentos podem ser lidos e analisados em apêndice (ver apêndice 1.7.), com exceção do PE, PCC e RI pela dificuldade em preservar a confidencialidade do contexto educativo em análise. Contudo é possível a análise das categorias em foco, de acordo com o quadro categorial definido na análise dos dados dos professores e das crianças e adolescentes.

#### **1.4.4. Desenvolvimento do Processo de investigação**

A investigação aqui retratada decorreu entre setembro de 2008 e julho de 2012 num processo dialético permanente entre a revisão e o aprofundamento/questionamento da literatura, o desenvolvimento da investigação com recolha, análise e interpretação de significados atribuídos e devolução dos dados. Optamos pela organização esquemática de toda a investigação para uma leitura mais simples mas global de todo o processo (Figura II\_1.12.).



**Figura II\_1.12.** — Desenvolvimento do Processo de Investigação

#### 1.4.5. A análise dos dados e a construção da informação: fazer-se ao mar

“A análise é a interação entre os pesquisadores e os dados. É ciência e arte. É ciência no sentido de manter um certo grau de rigor e por basear a análise em dados. A criatividade manifesta-se na capacidade dos pesquisadores competentemente nomearem categorias, fazerem perguntas estimulantes, fazerem comparações e extraírem um esquema inovador, integrado e realista de massas de dados brutos desorganizados”  
(Strauss & Corbin, 2008:25)

A investigação qualitativa exige um diálogo constante entre dois processos analíticos: a indução e a dedução. De acordo com a teoria fundamentada ou *grounded theory* (Glaser e Strauss, 1967; Bogdan & Biklen, 1994; Lunt, 1998; Strauss & Corbin, 2008; Bogdan & Biklen, 2010; Charmaz, 2010), as teorias surgem da complexidade dos dados, que, sendo recolhidos através de metodologias qualitativas, exprimem perceções

e significados dos sujeitos de investigação e, portanto, traduzem os próprios sistemas de compreensão e entendimento dos locais e das populações. Este processo de análise distingue-se dos processos experimentais pelo enfoque na criação dos dados em detrimento da verificação dos dados (Charmaz, 2010). Sendo uma metodologia que deriva indutivamente do fenómeno que representa, ela considera o papel do investigador que não parte para o processo de forma isenta e desenquadrada da literatura vigente e dos seus próprios valores. Considera-se então, que “...as interpretações são as abstrações do pesquisador sobre o que há nos dados” (Strauss & Corbin, 2008:274), e assume-se que este é também um processo dedutivo.

Tendo por base os objetivos da investigação e as questões organizadoras do estudo ao nível do crianças e adolescentes e da escola, o processo análise dos dados que conduziu a presente investigação, desde a realização do estudo exploratório, organizou-se num processo dialético de deduções e induções, valorizando cada contributo dos atores da investigação numa tentativa de aproximação aos princípios definidos pela teoria fundamentada.

O processo de leitura e análise dos dados foi sendo construído à medida que os dados foram sendo recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994; Charmaz, 2010). Para a construção de categorias, num nível de abstração crescente, em muito contribuiu, como referido anteriormente, a devolução informal dos dados junto dos sujeitos de investigação, mas também junto da comunidade científica, à medida que iam surgindo espaços de partilha em congressos ou seminários nacionais e internacionais.

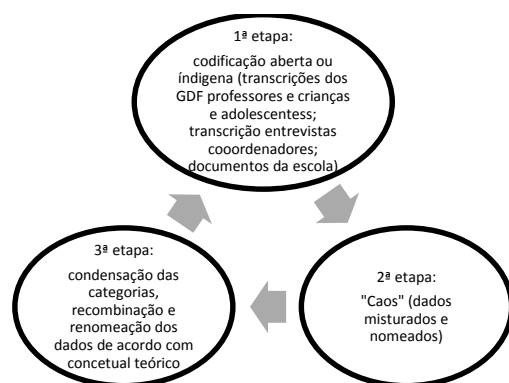
Pretende levar-se em consideração a importância de se estabelecer uma interconexão clara e consistente entre o quadro conceptual e o quadro metodológico promovendo dados fidedignos da investigação em contexto natural, numa ação que se procurou ser sustentada num processo permanente de reflexão sobre as condições de execução e num exame constante sobre o corpo de dados que se ia constituindo, com base nas questões orientadoras.

A primeira etapa de análise dos dados (também considerada por Lawrence Bardin, em 2009, como pré-análise) foi de exploração do material, ao que se seguiu a primeira codificação. Definida por Bardin (2009:129) como “processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”, a codificação aberta é um processo de partida, uma primeira análise, uma primeira comparação, uma

primeira conceptualização e categorização dos dados (Lunt, 1998; Strauss & Corbin, 2008).

Esta é uma etapa fundamental na qual os dados recolhidos nas diferentes entrevistas e GDF começam a fazer sentido e começam a ser perspectivadas pontes de análise e categorização emergente (por oposição às categorias definidas *a priori*, referidas por Bardin, 2009), como pretende demonstrar a figura II\_1.13. Processo Inicial de Análise e Definição Categorical.

São usadas diferentes formas e níveis de codificação e categorização; sugere-se que a codificação depende do racional concetual do investigador, da literatura técnica em relação ao tema e das produções que os participantes na investigação emitem (Lunt, 1998; Strauss & Corbin, 2008).



**Figura II\_1.13.** Processo Inicial de Análise e definição Categorical

### ***Método de análise dos dados***

As transcrições dos GDF e das entrevistas, bem como dos documentos institucionais foram a base da análise dos dados na qual o investigador se comprometeu numa relação interpretativa com as transcrições (Lunt, 1998). Os dados foram lidos e analisados segundo várias etapas, como referido anteriormente. Numa primeira leitura integral e sem recurso a codificação, depois foram sendo codificados segundo a mesma grelha, mas em momentos diferentes evitando situações de cansaço (Bardin, 2009). De acordo com Laurence Bardin (2009), a análise de conteúdo dos diferentes tipos de mensagens pode assumir uma função heurística, na qual a análise é enriquecida pela exploração dos dados e está propensa à descoberta dos discursos, e/ou uma função de administração quando o investigador pretende, recorrendo a este método de análise sistemática, verificar ou infirmar as suas questões de partida. Ao longo da análise dos

dados desta investigação optou-se por valorizar a complementaridade de funções que esta metodologia apresenta.

“A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico (....) A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendido, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.” (Bardin, 2009:129)

O processamento e análise dos dados envolveram um processo interativo entre o investigador e as verbalizações de cada um dos participantes, com retornos regulares às transcrições originais, alternando com o desenvolvimento de constructos teóricos e recorrendo à literatura para informar/justificar a interpretação que é também continuamente informada/influenciada pela experiência individual do investigador, pelo seu conhecimento na área e envolvimento em toda a dinâmica institucional. O processo de análise e categorização iniciou-se, junto das crianças e adolescentes, logo no final dos grupos de discussão focalizada quando, de forma conjunta, se resumiu e organizou a informação e os tópicos de discussão. Os resultados resultaram, pois, de um trinómio em interação — investigador, participantes e literatura.

De acordo com Vala (2001: 104), a análise de conteúdo desmonta um discurso e produz um novo discurso através de “um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”, pelo que se completou esta análise com uma breve descrição do tipo de interação estabelecida entre os diferentes elementos nos grupos de discussão focalizada de crianças e adolescentes.

Sem se perder a noção das dualidades epistémicas definidas por esta metodologia, entre o “rigor e a necessidade de ir além das aparências, entre a verificação prudente e a interpretação brilhante”, pretendeu-se ir além de uma leitura simples dos significados que crianças, adolescentes e professores definiam como conceções de cidadania e ao papel da escola, pelo que, apesar da coerência no cumprimento do procedimento de análise que se pautou pela exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2009:122-124), pela opção da

frase como *unidade de registo*, as categorias definidas não assumiram um caráter de exclusividade (*ibidem*, 2009:130).

Após a definição categorias, as codificações e o tratamento dos dados foi realizado com recurso ao Nvivo9 como ferramenta de suporte.

### ***Sistema categorial decorrente dos GDF das crianças e adolescentes***

A definição do sistema categorial das crianças e adolescentes foi organizada tendo em conta a revisão da literatura, nomeadamente os estudos que de alguma forma serviram de base à organização do guião dos grupos de discussão focalizada e a leitura efetuada a todo o material escrito, contudo, foi considerado fundamental a sistematização que os grupos fizeram no final de cada GDF e que se apresenta acima.

Os dois primeiros quadros de referentes reportam as categorias de análise contempladas no desenvolvimento político de crianças e jovens — o raciocínio político e as conceções de cidadania. Em cada quadro de referentes foram mantidos os momentos orientadores da discussão do guião do GDF.

**Tabela II\_1. 4.** Quadro de Referentes de Raciocínio Político

Guião gdf	Categoria	Subcategorias
Chegada à ilha e organização inicial	1. Reconhecimento da comunidade e da sua necessidade de organização <i>Critério:</i> referência a necessidades coletivas	1.1. Necessidades individuais e familiares
		1.2. Estruturas sociais
		1.3. Estruturas políticas
		1.4. Organização política
	2. Organismos políticos articulação e democraticidade do sistema político referido <i>Critério:</i> maior ênfase na democraticidade	2.1. Ninguém governa
		2.2. Um chefe
		2.3. Vários chefes
		2.4. Democracia direta
Conceito de lei/ordem	3. Leis <i>Critério:</i> nível de abstração da noção de leis	3.1. Desconhece a palavra lei
		3.2. Lei proíbe
		3.3. Leis regulam comunidade
Situações de conflito	4. Reconhecimento do Conflito <i>Critério:</i> referência ao conflito	4.1. Conflito não reconhecido
		4.2. Conflito reconhecido
		4.3. Conflito espontaneamente referido
		4.4. <sup>3</sup> Estratégias para lidar com o conflito (emergente)

<sup>3</sup> Esta subcategoria não estava prevista na definição de Berti, contudo neste estudo, ela emerge com muita pertinência junto dos GDF dos alunos.

Na categoria — *Reconhecimento da Comunidade e sua Necessidade de Organização* — diferenciam-se quatro níveis/subcategorias numa complementaridade entre o definido por Berti (1988) e o que emergiu nas referências dos GDF das crianças e adolescentes realizados: *Necessidades Individuais e Familiares*; *Estruturas Sociais*; *Estruturas Políticas* e *Organização Política*.

A nomenclatura adotada seguiu a organização da entrevista política de Berti, contudo, como se poderá refletir, as designações organizadas pelas crianças e adolescentes do estudo apresentam-se de forma muito aproximada, na sistematização final, da qual se relembram alguns tópicos — o que precisamos na ilha e o que construímos (GDF 1º ano); para sobrevivermos, materiais para explorar a ilha e explorar a ilha e dividir tarefas (GDF 2º ano); equipas com tarefas, cidade e organização, a cidade tem que ter, poder económico, preservar a natureza, construir um país (GDF 3º ano); construir uma sociedade, organizar pessoas, comércio, comunicações, turismo (GDF 4º ano); organizar os espaços e planejar, recursos naturais, turismo, educação, *hobbies*, diversão e cultura (GDF 5º ano); atividade económica (GDF 6º ano); explorar a ilha e sobreviver, organização e planejar comércio e indústrias, criar uma sociedade (GDF 7º ano) e organização inicial e sobreviver, dividir equipas de trabalho, criar uma sociedade e turismo (GDF 8º ano).

A subcategoria — *Necessidades Individuais e Familiares* — contempla todas as referências a necessidades fundamentais para a sobrevivência na ilha; emergem um conjunto de indicadores fundamentais como a alimentação, a habitação, a segurança, o transporte, o vestuário e a exploração do espaço (recorde-se que estes indicadores foram amplamente referidos na sistematização que as crianças de 5 anos realizam, através do desenho). A subcategoria — *Estruturas Sociais* — contempla as referências a infraestruturas e edifícios para uso coletivo fundamentais para a organização de uma sociedade, como por exemplo, escolas, hospitais, igrejas e jardins; de acordo com a sistematização dos GDF das crianças e jovens, surgem nesta subcategoria indicadores de organização social fundamentais como a organização de recursos naturais, a organização dos espaços públicos, a organização económica e financeira e a organização de recursos humanos (refere-se a título exemplificativo a sistematização do GDF de 3º ano, Figura II\_1.6., com vários indicadores a este nível — cidade, organização onde as crianças enquadram o sistema de irrigação, o sistema de alarme e



as plantações; e a cidade tem que ter, onde organizam as estruturas como a polícia, os bombeiros, o jardim zoológico, entre outros).

À subcategoria — *Estruturas Políticas* — fizeram-se corresponder as referências a instituições públicas associadas a uma estrutura política com a câmara municipal ou a assembleia da república, que preveem a existência de um governo ou conselho local. A subcategoria — *Organização Política* — reporta as referências que enfatizam a constituição de organismos políticos; são nomeados cargos e atribuições, com definição clara de papéis (salienta-se a sistematização do GDF de 4º ano, onde se atribuíram dois tipos de indicadores diferentes — mandar/governar, com a presença do presidente da república, líder e o presidente da Câmara, e governo, com referência a votos, às regras e à distribuição de funções).

No segundo tópico ou categoria — *Reconhecimento do Conflito* — consideram-se, como definido por Berti (1988), a capacidade de as crianças e adolescentes reconhecerem a possibilidade de as pessoas, quando em grupo/em sociedade, entrarem em conflito. Foram refletidas nesta categoria os tópicos que crianças e adolescentes designaram de *como se resolvem os problemas* nos GDF de 1º e 2º ano. Neste item foram considerados os três níveis de análise propostos pela autora acima referida, no qual o nível zero remete para o *não reconhecimento de situações de conflito*, o nível um para o facto de o *conflito ser reconhecido* mediante a asserção do moderador e o nível dois quando as situações de *conflito são espontaneamente reconhecidas* e referidas pelos sujeitos de investigação. A acrescentar a estas subcategorias definidas pela aproximação ao estudo da Berti, foi ainda considerado alvo de análise, como subcategoria emergente, o item *estratégias para lidar com o conflito*. Neste item codificaram-se todas as referências que demonstravam que os elementos do grupo reconheciam o conflito e se reportavam a duas formas de os resolverem (dois indicadores): com recurso a processos grupais (com penalizações estabelecidas pelo grupo de cariz formal ou informal) ou recorrendo a fontes de autoridade como a polícia e os tribunais para exercerem a penalização face ao conflito (também esta de carácter formal como a prisão ou o serviço cívico ou de carácter informal como as chamadas de atenção e a frequência de sessões de esclarecimento e informação).

Na categoria — *Organismos Políticos* — reportam-se as referências que crianças e adolescentes fazem ao sistema de governação que rege a organização política da sociedade que eles propõem criar na ilha, como sugerido por Berti em 1988. Este

item considera que crianças e adolescentes têm já presentes noções mais ou menos claras de organização social e política e perspectivam modos de funcionar de diferentes sistemas políticos, ou, pelo menos, do sistema político democrático que enquadra a sua realidade contextual. Assim, ao longo da análise tentar-se-á perceber se os participantes se reportam à existência de líderes políticos ou chefes responsáveis pela organização da ilha considerando como critério de atribuição de nível, a articulação e a democraticidade dentro do sistema político e entre este e os cidadãos. Berti, considera o nível 1, quando não são referidos chefes ou líderes, podendo surgir figuras de autoridade apenas para manter a ordem. A este nível, fez-se corresponder a subcategoria *Ninguém Governa*. No nível 2, que se designou de *Um Chefe*, consideram-se as referências a um líder, um presidente ou um ministro, a quem se atribuem as funções de fazer leis, tomar decisões importantes e manter a ordem. No nível 3 — *Vários Chefes* — como o nome indica, são mencionados vários líderes que dividem a liderança em diferentes setores da comunidade. O último nível, *Democracia Direta*, tem implícita a participação dos cidadãos na tomada de decisão.

Na última categoria considerada na entrevista de raciocínio político por Berti, a autora considera fundamental perceber se os jovens conseguem definir o conceito de lei, percebendo que esta é um elemento organizador e fundamental da vida em sociedade. Considerado o conceito de lei como um conhecimento cívico básico, nesta categoria, considera-se como critério o nível de abstração da noção de leis. São três os níveis definidos pela autora e adotados na análise das referências das crianças e adolescentes: desconhecem a palavra e o conceito de lei num nível 0, designada *Desconhece Lei*; num segundo nível a *Lei Proíbe*, definido pela negativa, a criança/adolescente refere várias ações que não são permitidas por lei, este nível pode apresentar alguma confusão entre o que são normas legais e normas morais. O último nível, mais consciente da importância das leis na vida em comunidade — *Leis regulam comunidade* — pressupõe que crianças e adolescentes falem das leis em termos concretos e abstratos e define-as como regras que promovem a vida comunitária prevenindo que algumas pessoas obtenham privilégios em detrimento de outros.

**Tabela II\_1.5.** Quadro de Referentes de Conceções de cidadania

Guião	Categoria	Subcategorias
Conceção de cidadania	Formas de Participação Cívica e Política (Emergente)	Participação convencional
		Participação não convencional (associativa)
	Conceito de Cidadão	Direito a ter voz
		Estatuto universal
		Participação social construtiva
		Social contractual

O segundo eixo categorial definido junto dos GDF dos alunos prevê as conceções de cidadania. Embora definidas *a priori* com base nos estudos de Lister e colaboradoras (2003) e no estudo internacional IEA realizado em Portugal (1999), esta definição associa-se de igual forma à sistematização proposta pelos diferentes grupos de discussão — o que são cidadãos (GDF 1º ano) e cidadãos (GDF 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano e 8º ano).

À categoria — *conceito de cidadão* — fez-se corresponder um conjunto de quatro subcategorias: *Direito a ter Voz*; *Estatuto Universal*; *Participação Social Construtiva* e *Social Contratual*. À semelhança do definido no estudo de Lister e colaboradoras (2003), à subcategoria *Direito a ter Voz*, fizeram-se corresponder as referências das crianças e adolescentes ao facto do cidadão ter direito a exprimir-se, a ser ouvido e valorizado, ter oportunidade de partilhar a sua opinião e ouvir e aceitar a opinião dos outros. A subcategoria *Estatuto Universal* associa-se a um indicador de pertença a um grupo e considera que as pessoas são cidadãos a partir do momento em que pertencem a uma comunidade, a uma nação; independentemente das características de género, profissionais ou económicas, todas as pessoas inseridas numa comunidade, são cidadãos. A *Participação Social Construtiva* pondera a intervenção direta do indivíduo na comunidade enquanto ator social; mais do que um elemento passivo de cumprir leis, o cidadão assume uma prática responsável de contribuir para a organização da sociedade, ajudando os outros. Finalmente, associado a um indicador legal, assente em direitos e deveres, a subcategoria *Social-Contratual* assume que o cidadão é alguém com direitos e com deveres, é regido por leis nas quais vive e se organiza.

O recurso ao estudo internacional de educação cívica (*Civic Education Study*, CES, 1999) surge naturalmente pela leitura que havia sido feita na revisão da literatura e numa tentativa de, apesar das características e limitações inerentes ao estudo de caso que aqui apresentamos, podermos lançar pistas de continuidade e articulação com este

estudo que abrangeu adolescentes e jovens de 8º, 9º e 11º e utilizou uma vertente metodológica apenas quantitativa na recolha de dados junto da população alvo.

Na categoria — *Formas de Participação Cívica e Política* — Organizaram-se duas subcategorias: *participação convencional* e *participação não convencional*, também designada de *associativa* no CES.

A subcategoria denominada *participação convencional* faz alusão a todas as referências das crianças e adolescentes a formas de cidadania diretamente ligadas ao poder político, como voto ou o direito de voto, o respeito pelo governo enquanto órgão decisor e representante da população, a militância ou a adesão a um partido político, o discutir política ou ainda participar/organizar uma manifestação como forma de expressar opiniões divergentes face a tomadas de decisão dos órgãos políticos. A *participação não convencional* (associativa) reporta as referências à integração das crianças e adolescentes/cidadãos na defesa de causas/interesses sociais como a participação em instituições de solidariedade social, o voluntariado, a defesa dos direitos humanos, a defesa do ambiente e a ajuda direta a pessoas da comunidade. Nesta subcategoria realçam-se, ainda, algumas temáticas políticas e sociais que crianças e adolescentes sentem necessidade de discutir no grupo, demonstrando preocupação e ponderando formas de, como cidadãos, ultrapassarem alguns dos problemas discutidos.

**Tabela II\_1.6.** Quadro de Referentes de Educar para a Cidadania

Guião	Categoria	Subcategorias
Educar para a Cidadania	Educar para a Cidadania	1. A quem compete
		2. Papel da Escola
		3. Papel da Família

Designado de *Educar para a Cidadania*, a definição deste terceiro eixo categorial, junto das crianças e adolescentes, é comum aos professores, aos coordenadores e na análise de documentos. A esta categoria fizeram-se corresponder as subcategorias — *A quem compete, papel da escola e papel da família e sociedade civil*.

Na subcategoria *a quem compete*, foram codificadas as referências que crianças e adolescentes, professores, coordenadores e documentos da escola apresentam relativamente à responsabilidade de educar para a cidadania. Consideram-se indicadores, respostas que atribuem esta responsabilidade a um só microsistema das crianças e adolescentes como a família e a escola, mas também podem surgir referências a outras entidades menos concretas como a sociedade ou grupos específicos.

A subcategoria *Papel da escola*, representa as referências que crianças e adolescentes, professores, coordenadores e documentos da escola apresentam sobre qual deve ser o papel da escola face às questões da cidadania e como devem ser abordadas/trabalhadas as questões sociais em contexto escolar. A subcategoria *Papel da família* apresenta como indicadores as referências que crianças e adolescentes, professores, coordenadores e documentos da escola apresentam sobre qual deve ser o papel da família. Podem surgir relações de complementaridade ou oposição face à escola ou outros espaços de referência.

O sistema de análise categorial dos GDF das crianças e adolescentes contemplou ainda um quarto eixo, associado ao guião do GDF *a escola como espaço de participação*, designado de *participação e envolvimento dos alunos em atividades da escola*. Este é um eixo comum a professores e coordenadores, permitindo na análise posterior encontrar pontos convergentes e divergentes nos discursos dos diferentes grupos.

**Tabela II\_1.7.** Quadro de Referentes de Filosofia Institucional

Guião GDF	Categoria	Subcategorias	Indicador
Escola como espaço de participação	2. Participação e envolvimento dos alunos em atividades da escola	2.1. Experiências de participação e envolvimento	1. Estruturas organizacionais formais: - Estruturas de gestão pedagógica - Documentos formais: PE, PAA e RI
			2. Estruturas organizacionais informais: - Clima de sala aberto à discussão - Aprendizagem de competências relevantes para o exercício da cidadania
			3. Eficácia da participação escolar
		2.2. Escada de Participação de Hart (categorias e subcategorias estabelecidas à priori com base na proposta do autor, 1992)	1. Manipulação
			2. Decoração
			3. Toquenismo
			4. Sinalizada mas informada
			5. Consultada e informada
			6. Os adultos iniciam mas partilham decisões com crianças
			7. Crianças iniciam e dirigem
			8. Crianças iniciam e partilham decisões com adultos

Neste eixo categorial — *participação e envolvimento dos alunos em atividades da escola* — definem-se duas subcategorias: *experiências de participação e envolvimento* e *escada de participação de Hart*, sendo que se procede de seguida, de forma breve, à descrição dos diferentes indicadores, plasmados na tabela II\_1.7..

À subcategoria *experiências de participação e envolvimento*, fizeram-se corresponder os indicadores, *estruturas organizacionais formais* e *estruturas organizacionais informais*. Nesta subcategoria são codificadas as referências que crianças e adolescentes, professores, coordenadores e documentos institucionais apresentam relativamente a diferentes participações dos alunos em estruturas de gestão da escola (como por exemplo: assembleia de turma; assembleia de delegados; conselho pedagógico; assembleia geral de escola; associação de estudantes), sendo que essa participação pode surgir ou não formalizada nos documentos formais (como o projeto educativo, regulamento interno, ...), e as referências que se referem à participação das crianças e adolescentes em vários momentos não formais (como por exemplo as oportunidades de expressão e discussão de opiniões dos alunos, debates e outras atividades que visam criar espaços de reflexão). A esta subcategoria fez-se ainda corresponder o indicador *eficácia da participação escolar*, sempre que são feitas referências à importância da opinião as crianças e adolescentes.

A subcategoria *escada de Participação de Hart* (contempla um conjunto de indicadores estabelecidos *a priori* com base na proposta do autor (Hart, 1992): manipulação, decoração, toquenismo, sinalizada mas informada, consultada e informada, os adultos iniciam mas partilham decisões com crianças, crianças iniciam e dirigem; crianças iniciam e partilham decisões com adultos.

### ***Sistema categorial decorrente dos GDF dos professores e coordenadores***

À semelhança do realizado para os GDF das crianças e dos adolescentes, na análise dos GDF dos professores e das entrevistas aos coordenadores, a definição do sistema categorial foi organizada tendo em conta a revisão da literatura e a organização do guião, contudo, dada a especificidade da linguagem do contexto escola, as subcategorias são maioritariamente emergentes do discurso dos professores e coordenadores.

Apresenta-se de seguida o quadro de referentes que complementa a filosofia institucional, nas categorias *educação para a cidadania*, *formação dos professores* e *papel da coordenação* — itens não presentes nos GDF das crianças e adolescentes (Tabela II\_1.8.).

**Tabela II\_1.8.** Quadro de Referentes de Filosofia Institucional (Professores e Coordenadores)

Guião GDF	Categoria	Subcategorias
Escola como espaço de participação	1. Educação para a cidadania	1.1. Área transversal
		1.2. Espaço curricular próprio
		1.3. Vários espaços curriculares que se articulam
	3. Formação professores	3. 1. Formação inicial de professores
		3. 2. Formação contínua
		3. 3. Formação Pessoal e Social do professor
	4. Papel da coordenação	

A categoria *educação para a cidadania* (EC) reporta as opiniões dos professores e coordenadores quando questionados acerca do momento em que a escola deve promover momentos e/ou espaços de educação para a cidadania. Surge da análise, uma divisão em três subcategorias — a EC como uma área transversal, a EC como um espaço curricular próprio e a EC como vários espaços curriculares que se articulam. Codificam-se como *área transversal* as referências que professores e coordenadores apresentam relativamente à educação para a cidadania quando, independentemente da existência na escola de um espaço formal ou não, esta se apresenta como comum a todas as áreas disciplinares e não disciplinares e deve estar plasmada nos documentos oficiais como o PE. A EC como *espaço curricular próprio* refere a necessidade de existência de um espaço curricular próprio para que a escola possa transmitir valores, experiências do que é a vida em sociedade e onde são debatidos temas da atualidade. Codificaram-se na subcategoria *vários espaços curriculares que se articulam* as referências dos professores e coordenadores que referem a possibilidade de se discutirem e refletirem competências de cidadania em diferentes disciplinas.

Ainda dentro da filosofia institucional, surgem como categorias fundamentais de análise a *formação dos professores* na área da educação para a cidadania e o *papel da coordenação*. A formação de professores associa como subcategorias a *formação inicial* de professores, a *formação contínua* e a *formação pessoal e social do professor*. Nesta categoria são codificadas as referências que professores e coordenadores apresentam relativamente à formação que os professores têm ou devem fazer para tratarem das questões de educação para a cidadania. Podem referir-se à formação dada ao nível académico, no plano de estudos, à formação que fizeram já em serviço ou então referir-se à sua própria maneira de ser, como cidadãos, perante a sociedade.

Na categoria *papel da coordenação* codificam-se as referências que professores e coordenadores apresentam relativamente ao papel dos coordenadores na promoção de competências de cidadania.

Nos GDF dos professores e nas entrevistas dos coordenadores identifica-se, de acordo com o guião inicialmente previsto, o último eixo referencial: as conceções que estes profissionais apresentam sobre a cidadania e participação das crianças e adolescentes. A tabela II\_1.9. apresenta as categorias e subcategorias identificadas neste eixo.

**Tabela II\_1.9.** Quadro de Referentes de Conceções dos professores sobre cidadania e participação dos alunos

Guião	Categoria	Subcategorias
Cidadania e participação dos jovens	1. Jovens cidadãos ativos	Cidadania com participação convencional Cidadania com participação não convencional Temas em debate Exprimir Opinião
	2. Jovens cidadãos passivos	

De acordo com a análise dos GDF dos professores e das entrevistas realizadas aos coordenadores, emergem duas categorias que definem uma perspetiva dupla acerca da participação cívica e política das crianças e adolescentes na sociedade: *jovens cidadãos ativos* e *jovens cidadãos passivos*. Na categoria *cidadãos ativos* são codificadas as referências que apresentam relativamente ao exercício da cidadania por parte dos jovens de forma ativa, quer sejam formas de cidadania de carácter convencional (como o voto/direito de voto, a militância num partido político, discutir política, seguir as notícias nos media; participar/organizar uma manifestação), quer sejam formas de cidadania que defendem causas/interesses sociais como a participação em instituições de solidariedade social ou o voluntariado. Podem ainda ser codificadas referências a temas que os jovens discutem entre eles ou em contexto escolar e que fazem parte da agenda política nacional ou internacional.

Na categoria *jovens cidadãos passivos*, são codificadas as referências que professores e coordenadores apresentam relativamente ao exercício da cidadania por parte dos jovens de forma passiva. Podem surgir aqui referências a fatores intrínsecos (como a falta de motivação e maturidade) e a fatores extrínsecos na passividade dos jovens (falta de oportunidades de participação e falta de modelos).



Apresentados os quadros de referentes que conduziram a análise dos dados desta investigação assume-se que está completa a definição da rota que orientou com pormenor a viagem dos marinheiros que aceitaram o desafio de embarcarem na viagem rumo à edificação de um país a partir de uma ilha deserta e exploraram a realidade escolar numa perspectiva microssocietária com vista à construção de uma escola cidadã.

Ao longo deste capítulo, detalharam-se minuciosamente os pressupostos epistemológicos que sustentam a opção por um estudo de caso e uma metodologia qualitativa, definiram-se os objetivos do estudo e a questão de investigação bem como os procedimentos metodológicos que conduziram o planeamento da investigação para que esta se traduza num processo rigoroso e com validade interna. Apresentaram-se ainda as mais-valias do recurso aos grupos de discussão focalizada, à entrevista e à análise documental numa decisão imbricada entre as características do contexto (necessidades emergentes e perfis identitários de cada agente educativo) e a questão de investigação.

No enquadramento de todo o processo metodológico que definiu a investigação foram-se tornando visíveis as potencialidades e as fragilidades que surgem do compromisso da investigadora com a escola onde decorre o estudo de caso e que se foi gerindo num processo reflexivo e dinâmico que envolveu — para além dos protagonistas da investigação, comoderadora e pareceres recolhidos pela comunidade científica aquando das apresentações em congressos e seminários — uma equipa de discussão orientada pela supervisora da tese num acompanhamento sistemático. Reforçam-se como mais-valias o conhecimento prévio e aprofundado do contexto de investigação que permitiu “mergulhar mais profundamente na particularidade de uma realidade empírica” (Bourdieu, 1998:2), assumir uma *copresença igualitária* (Santos, 2007) e produzir uma aproximação *à verdade* deste contexto educativo que se traduz uma forma de *saber* (Tebes, 2005) concertado entre as vivências na prática e o enquadramento teórico que as sustentam. A proximidade da investigadora permitiu ainda uma abertura total da instituição à cedência de espaços, recursos humanos e recursos materiais pelo reconhecimento da importância e do impacto da investigação na própria dinâmica institucional, mas essencialmente por reconhecer a mais-valia dos contextos da prática se efetivarem em contextos de investigação. Permitiu ainda uma aproximação a cada elemento da escola, quebrando barreiras no relacionamento interpessoal perante a discussão proposta nos grupos de discussão focalizada. Não

obstante a integridade que a investigadora apresenta no seu dia-a-dia profissional foram acauteladas situações de privacidade na partilha de assuntos mais sensíveis junto dos professores e coordenadores, nos quais se socorreu da presença de um elemento externo à instituição.

Como elementos de fragilidade identificaram-se alguns momentos de proximidade e empatia na análise dos discursos dos diferentes atores (sendo necessário um processo de reflexão em diferentes etapas reforçando a coerência da análise à medida que se afirmava um maior distanciamento das perceções dos protagonistas) e o envolvimento na filosofia institucional e na construção do projeto que edifica as práticas pedagógicas, nomeadamente nas que se associam à educação para a cidadania. O olhar atento e necessariamente supervisionado tentam tornar os constrangimentos em mais-valias, quer na análise da realidade institucional como também na análise crítica dos dados.

Percebe-se ainda como foi efetuada a recolha e a primeira análise dos dados da investigação que culmina com o determinar de categorias de análise que permitem organizar todo o *sentir/as vozes* dos atores e que permitirá nos capítulos seguintes uma análise profunda das conceções de cidadania de crianças e adolescentes entre os cinco e os catorze anos e o papel da escola na educação para a cidadania.

## 2. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Não se pode partir em viagem sem um conhecimento rigoroso da tripulação que embarca rumo à descoberta e edificação de uma nova sociedade, de um novo país. Perceber quem são os marinheiros, de onde vêm, quem trazem consigo, que experiências, que histórias e rotinas. É fundamental para que esta viagem enquadre o seu significado na comunidade científica e edifique a sua *validade interna*, como uma viagem localizada e *contextualizada* (Tebes, 2005) pelos marinheiros e pelos ajudantes, enquanto sujeitos de investigação, e pelo espaço uniformizador de onde vêm todos os que aqui embarcam — um espaço detentor, ele próprio, de características únicas e que definem a sua identidade enquanto escola. Este capítulo propõe que se caracterize a *vegetação, a topografia e a população*, de acordo com a metáfora de Tebes (2005:222), que acompanha o comandante no reconhecimento que faz de cada marinheiro e sugere um primeiro contacto com a especificidade do grupo de crianças e adolescentes que embarca rumo à ilha, um grupo social e culturalmente contextualizado, um grupo que (dentro da disparidade de idades e contextos familiares) partilha afinidades, um grupo constituído de um grupo mais vasto e que integra a escola e a comunidade educativa deste estudo de caso. Este reconhecimento dará, ao comandante, indicadores preciosos de planeamento de toda a viagem, um reconhecimento do território, e fará perceber a descoberta de um *saber situado* (McGuire, 1997; Tebes, 2005).

A presente investigação inicia-se a partir da observação e das vivências profissionais da investigadora que, inserida em contexto escolar e numa dupla e complementar missão de investigadora social e psicóloga escolar, acredita que ciência e práticas se fundem numa dialética cúmplice indissociável e acredita na mais-valia para ambos, do cientista, porque observador e do psicólogo, enquanto agente de mudança que se encontra no terreno.

Pelo compromisso que assume com a dinâmica institucional importa um breve enquadrar o trabalho da investigadora, enquanto psicóloga escolar nesta escola. O serviço de psicologia, educação e desenvolvimento (SPED) constitui-se como um serviço especializado de promoção e acompanhamento do desenvolvimento do indivíduo ao longo do seu ciclo vital. Enquadrado nas características da comunidade educativa e na rede escolar articula os serviços de psicologia (tal como consagrado na lei que define os serviços de psicologia e orientação e o perfil do psicólogo escolar), de educação (com enfoque na organização das práticas que regulam a equipa de

intervenção precoce e educação especial) e desenvolvimento (numa perspectiva holística de aconselhamento, orientação e empoderamento de alunos e profissionais). Como serviço integrado na rede escolar, articula-se com as estruturas de orientação educativa da instituição e com outros serviços locais, com o intuito de promover condições que assegurem a integração escolar e social dos alunos e facilitem a sua transição para a vida ativa. Em termos de desenvolvimento institucional, este serviço surge com base num modelo de consultadoria, parceria e aconselhamento no âmbito da psicologia escolar. Neste contexto, o psicólogo em contexto assume-se como um especialista e um recurso, como um colaborador que empreende ações para e com os agentes da comunidade educativa ao serviço de um elemento comum – promover o desenvolvimento e a educação de cada um dos seus alunos.

Assumindo como constructo de base que as capacidades do indivíduo e a utilização que ele faz destas nas suas incursões quotidianas dependem em larga medida do *contexto* institucional e social em que está inserido, que indivíduo(s) e meio/contexto(s) se influenciam numa interdependência cúmplice pelas características de cada um (indivíduo e contexto), mas também pelas características das interações que aí se estabelecem nos espaços físicos e relacionais (Bronfenbrenner, 1979; Trickett, 2009), pretende-se com este capítulo caracterizar e enquadrar os espaços e os atores marinhos envolvidos neste estudo, demonstrando a riqueza da escola como microssistema fundamental para o crescimento de cada uma das suas crianças e adolescentes e como um laboratório equipado com tecnologia de elevada precisão crítica — as vozes, as vivências, as atitudes dos atores que, desempenhando o seu papel de aluno-cidadão neste contexto específico, se preparam para desempenhar o seu papel de cidadão reflexivo (Benedicto & Morán, 2002) no contexto social mais alargado.

Pondo em evidência a *especificidade identitária* (Stoer & Araújo, 2000) do contexto educativo em análise, a sua singularidade cultural e social, a sua filosofia educativa e os princípios pedagógicos orientadores que enquadram um contexto sociopolítico em transformação, pretende-se estabelecer uma reflexão acerca das práticas de influência que propiciam o desenvolvimento político de crianças e adolescentes que aqui se integram ao longo do ensino básico.

Segue-se uma caracterização do contexto escolar, determinado por especificidades fundamentais que fazem dele, um contexto escolar igual a tantos outros e, simultaneamente, o contexto — fazendo prever a adequação das práticas,

perspetivando as pontes possíveis com outros contextos escolares e justificando a *validade interna* do estudo. (Tebes, 2005:222). Deste contexto fazem parte os diferentes elementos da comunidade educativa no qual se propõe uma incursão pela caracterização das famílias e se aprofundam as características do corpo docente da instituição educativa. Por fim, efetua-se a caracterização das crianças e adolescentes, marinhoiros, protagonistas e sujeitos de investigação, definindo claramente o corpus desta investigação. Reforça-se a *validade ecológica* que confere a uma investigação o fato desta decorrer em contexto natural, envolver espaços e atividades do quotidiano (Bronfenbrenner, 1979: 29) e caracterizar os indivíduos que trazem consigo experiências e repertórios. Realiza-se, por fim, uma breve descrição das atividades e dos recursos promovidos por esta instituição educativa compilando de forma sistemática as propriedades ambientais deste contexto onde a investigação ocorreu e percebendo as interdependências e cumplicidades comunicacionais estabelecidas entre todos os agentes da comunidade educativa (Trickett, 2009). A contextualização dos espaços e a caracterização dos atores ao conferirem uma “materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar” (Santos, 1988: 141), reúnem condições de análise que permitem a “fiabilidade da interpretação e da generalização dos resultados das descobertas” (Bronfenbrenner, 1979: 29).

## **2.1. O microssistema: a escola como contexto socializador de referência**

A presente investigação decorreu em ambiente escolar, com recurso a todos os agentes da comunidade educativa e a todos os documentos que se constituem como fundamentais nesta instituição escola. Surge da capacidade observada, em sala de aula, das crianças e adolescentes emitirem pareceres sobre diferentes temáticas trabalhadas em Formação Cívica que se têm vindo a organizar segundo um Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social implementado desde o ano letivo de 2004/2005 (adiante designado por FC/DPS<sup>1</sup>), em diferentes idades. No entanto, coincide também

---

<sup>1</sup> O Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social, iniciou a sua implementação ao nível do pré-escolar (organizado em sessões temáticas que decorriam ao longo do ano para as salas dos 5 anos) e 1º ciclo de ensino básico no ano letivo de 2004/2005 sendo dinamizado num espaço semanal próprio. O programa de DPS surge como uma atividade de enriquecimento curricular, articula com o Estudo do Meio, tem continuidade na Formação Cívica e tem como objetivos fundamentais trabalhar competências pessoais e sociais, educação para a cidadania e educação para a sexualidade. Com as reestruturações que foram decorrendo no currículo nacional, este programa deixa de ter um espaço próprio e surge como organizador do Currículo da Formação Cívica. Continua a apresentar um grande enfoque no

com a implementação do novo Projeto Educativo (PE) para o triénio 2009/2012 que, por influência deste programa e pelas exigências das novas políticas educativas nacionais, assume grande enfoque da comunidade educativa na responsabilidade social e educação para a cidadania —

“... na construção da democracia e na formação de uma comunidade escolar crítica e participativa, capaz de responder aos desafios que os novos tempos colocam aos jovens. (...) a Escola como uma instituição social que existe para construir a identidade nacional, social e pessoal, para educar cidadãos livres, solidários, autónomos e responsáveis, e para desenvolver valores e capacidades...”  
(PE, 2009/2012:21).

### 2.1.1. A Pedra Basilar

Inaugurada em Outubro de 2001, a instituição educativa na qual se realizou o presente estudo, “... teve a sua génese na vontade de construir um projeto de educação diferente, alicerçado na qualidade educativa, nos recursos humanos e nas estruturas físicas.” (PE, 2009/2012:4). A escola está em funcionamento há 10 anos e abrange no final do ano letivo de 2011/2012 uma população de 686 crianças e adolescentes, cerca de 50 docentes e 50 colaboradores entre técnicos especializados de apoio educativo, serviços administrativos e assistentes operacionais.

É uma escola privada, localizada na área metropolitana do Porto, que enquadra um público-alvo de nível socioeconómico médio e médio alto. Tem autonomia pedagógica e é reconhecida pelas entidades oficiais como uma escola de referência, pela sua organização e pelos serviços de qualidade educativa que presta. Ao nível regional e nacional, a escola afirma-se pela sua organização, gestão educativa e pelos resultados já demonstrados nas situações de avaliação externa promovidas.

Carateriza-se pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, pela articulação curricular que prevê em todos os níveis de ensino (desde o nível da creche e pré escolar, passando pelo ensino básico e terminando no ensino secundário) e, pelos mecanismos de promoção e acompanhamento ao nível do desenvolvimento pessoal, social, académico e profissional que promove junto da comunidade educativa.

---

desenvolvimento pessoal com o desenvolvimento vocacional, o desenvolvimento social e com a educação para a saúde (num constructo mais amplo do que a educação para a sexualidade) e serve de motivação para o desenho do Projeto Educativo Institucional para o triénio 2009/2012.

## ***Da concepção filosófica à pedagogia educativa: o modelo de escola***

Sustentado em ideais que demarcam o seu território educacional e social num momento de transição de políticas educativas, sociais e económicas ao nível nacional, este contexto educativo sublinha a importância de considerar os princípios orientadores da ação educativa num equilíbrio dinâmico entre “... a tradição e a inovação, a permanência e a mutação...” (PE, 2009/2012:25). Define como valores institucionais a liberdade — *liberdade de pensamento, diferença de opiniões, crítica construtiva* —, a responsabilidade — *respeito por si e pelo outro, cumprimento de normas, participação* — e a solidariedade — *consciência cívica e moral, cidadania planetária* — e apresenta como missão institucional a “Qualidade no Sucesso, que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (PE, 2009/2012:40).

Numa idiossincrasia de valores e práticas “... cabe à Escola orientar as aprendizagens, desenvolver competências adequadas e promover o desenvolvimento intelectual (educação para a compreensão e reflexão) ...” mas também “... o desenvolvimento social (aprendizagem da solidariedade e colaboração) ...” (PE, 2009/2012:26).

O Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular do Colégio (PCC) e o Regulamento Interno (RI) constituem-se como instrumentos que sustentam toda a prática educativa enquadrando cada ação, cada atividade, na filosofia institucional numa praxis reflexiva. Definido por lei que a autonomia da escola se associa à “capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”<sup>2</sup>(Decreto-Lei nº 43/89), este documento reúne em si as linhas orientadoras para a intervenção educativa sustentadas nos pilares estruturantes conceptualmente definidos como filosofia educativa. Pensado para delinear modos de ação pedagógico, o PE inclui o “desenvolvimento da autonomia da escola nos níveis cultural, pedagógico e administrativo”<sup>3</sup>.

São cinco os eixos estruturantes que, neste contexto educativo, definem as prioridades para a ação educativa deste triénio de vigência do PE: o currículo; o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos elementos da comunidade educativa

<sup>2</sup> Decreto-Lei nº 43/89 - Define um quadro (genérico) orientador da autonomia da Escola

<sup>3</sup> *ibidem*

(crianças e adolescentes, professores, corpo não docente); a filosofia/valores; o desenvolvimento organizacional e os processos comunicacionais (PE, 2009/2012).

O projeto curricular da escola assume como fundamental a continuidade do currículo ao longo dos diferentes níveis de ensino. Conhecendo as necessidades e especificidades de cada um deles, numa lógica de equilíbrio e coerência interna, define uma *matriz identitária* que se consubstancia num *projeto formativo integrado*, desde o Pré-escolar ao Ensino Básico e Secundário, numa perspectiva de *currículo aberto, flexível e abrangente*, preparado e construído de forma participada por todos os agentes da comunidade educativa. É com este objetivo de definir o “modelo de intervenção pedagógico-didático”, “estabelecer as orientações a seguir nas áreas curriculares não disciplinares” e “explicitar a função curricular de cada área curricular do respetivo plano de estudos e operacionalizar as competências gerais do currículo nacional”, que se organiza o Projeto Curricular (PCC, 2008/2011:5).

Deste Projeto Curricular (PCC, 2008/2011:6), emanam os princípios da ação pedagógica que sustentam dois pilares, a escola e as aprendizagens:

“A construção de uma escola inovadora, capaz de criar compromissos, onde cada indivíduo consiga desenvolver um projeto claro de vida, para se tornar plenamente Pessoa, assumindo compromissos com a sociedade, tornando-se assim um cidadão participativo e com consciência crítica”;

“A necessidade de tornar significativas as aprendizagens, desenvolvendo as competências adequadas, promovendo o desenvolvimento pessoal e social resumidos nas atitudes “viver em comum”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a ser”.

Neste contexto educativo, a promoção do desenvolvimento pessoal, social, académico e profissional da comunidade discente, docente e não docente, assente numa filosofia de desenvolvimento ao longo do ciclo vital, contempla um conjunto de ações formativas, de acompanhamento e avaliação de cada indivíduo. Desde a “preparação académica que garanta o prosseguimento de estudos e a aquisição de conhecimentos e competência relevantes para a vida futura” (PE, 2009/2012:42) que é promovida junto das crianças e adolescentes, passando por processos de formação contínua que correspondem “aos interesses e reais necessidades dos agentes educativos” (PE, 2009/2012:42) e promovem o desenvolvimento e a realização profissional, este contexto escolar contempla um conjunto de instrumentos pedagógicos e organizacionais de



acompanhamento individual e/ou grupal. São exemplos destes instrumentos, os planos de desenvolvimento (PD), os planos de estratégias de acompanhamento (PEA), os planos de recuperação (PR) e os planos educativos individuais (PEI) dirigidos aos alunos, e a avaliação de desempenho (AD) e os planos de melhoria (PM) dirigidos aos adultos.

Numa perspetiva de crescimento sustentado com manutenção do nível de qualidade nos serviços promovidos, constituem objetivos desta organização educativa para o triénio de vigência do PE, “criar uma equipa multidisciplinar no âmbito dos apoios educativos”, ajustando os objetivos do ensino à individualidade de cada criança e adolescente que integra este projeto; “equipar e vitalizar o Centro de Recursos (Biblioteca, Mediateca, Informática) ”; desenvolver “mecanismos de articulação eficazes entre os diferentes órgãos de Gestão, Estruturas de Orientação Educativa, Equipas Pedagógicas e demais intervenientes no processo educativo investindo na criação/melhoria de vias e modos de circulação e transmissão da informação” e; efetivar, aumentando a “ligação Escola/Comunidade Educativa” (PE, 2009/2012:42).

De acordo com os documentos oficiais, a escola não prevê um modelo pedagógico único mas um conjunto de modelos e procedimentos metodológicos, adequados a cada um dos níveis de ensino, assentes no mesmo racional teórico, que partilham conexões numa perspetiva de complementaridade referencial das práticas (PE, 2009/2012). Define os seus modelos de intervenção educativa tendo por base autores da pedagogia e do desenvolvimento (*e.g.*, Freinet, Ausubel, Piaget, Vygotsky e Perrenoud) que sublinham a importância das aprendizagens significativas no processo de apreensão do conhecimento por parte da criança e do adolescente e propõem a organização do ambiente educativo em função deste constructo (PE, 2009/2012).

Prevê o trabalho de sala de acordo com a Metodologia de Projeto que se apresenta como um método de trabalho. Organizada por etapas, que vão da consciencialização/levantamento de necessidades, à definição de objetivos e possibilidade de operacionalização de atividades, o recurso a esta metodologia visa a resolução de problemas que emanam da necessidade de (co) responder ao desafio do conhecimento e “... reveste a aprendizagem de conteúdo relevante e útil, estabelecendo conexões com o real e promovendo competências fulcrais para a formação dos alunos enquanto cidadãos autónomos, responsáveis e participativos na sociedade” (PE, 2009/2012:29).

Seguindo uma filosofia educativa de acompanhamento e orientação das crianças e adolescentes ao longo do seu percurso de vida, onde “cada indivíduo consiga desenvolver um projeto claro de vida para se tornar plenamente pessoa”, e onde surge como prioridade de ação pedagógica “a necessidade de tornar significativas as aprendizagens, desenvolvendo as competências adequadas, promovendo o desenvolvimento pessoal e social” (PCC<sup>4</sup>, 2008-2011:6), esta escola contempla na sua dinâmica diária programas de desenvolvimento. Da formação pessoal e social (competências sociais, autorregulação, desenvolvimento cognitivo), à saúde (sexualidade, alimentação e desporto), à educação (competências de estudo, acompanhamento pedagógico) e à cidadania (responsabilidade social e eco cidadania) a instituição educativa articula um conjunto de propostas de crescimento e formação integral das crianças e adolescentes, sua população alvo, inserindo-as nos diferentes contextos vivenciais e preparando-as para o saber estar em sociedade (PE, 2009/2012; RI, 2009/2012<sup>5</sup>).

### ***Do Perfil das Crianças e dos Adolescentes/Alunos***

“Num constructo pedagógico freinetiano (1997) a criança ... sujeito com direitos, desejos, interesses e necessidades próprias...assume um papel determinante em todo o seu processo formativo” (PE, 2009/2012:21). Este contexto educativo reconhece o papel ativo das crianças e dos adolescentes no processo de ensino-aprendizagem e acentua a construção dos conhecimentos, das relações e de si próprio. Reconhecendo a capacidade para agir sobre, pretende uma envolvimento crescente de cada elemento nos diferentes momentos de vivência escolar. Numa relação democrática de respeito e responsabilidade para com adultos, pares e restantes elementos da comunidade educativa, envolvem-se as crianças e adolescentes nos diferentes projetos da escola. Dinamizam-se espaços de orientação e parceria que visam o equilíbrio do desenvolvimento individual e que enquadram as crianças e adolescentes no contexto educativo e no papel de crianças e adolescentes, no contexto familiar e no papel de filho e no contexto social, numa dimensão mais alargada.

---

<sup>4</sup> Projeto Curricular do Colégio

<sup>5</sup> Referem-se aqui outros documentos institucionais que poderão ser consultados na bibliografia como o Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social/Formação Cívica, o projeto de Responsabilidade Social, o projeto Eco Escolas, o projeto de Educação para a Sexualidade, o projeto de Educação para a Saúde, o Projeto de Desenvolvimento Vocacional e Orientação Académica e Profissional e o projeto de Nutrição.

Sendo o objetivo último desta instituição educativa “educar cidadãos livres, solidários, autónomos e responsáveis...” (PE, 2009/2012:21), perspectiva-se que ao longo do seu percurso cada criança e adolescente seja capaz de se relacionar com os outros de forma assertiva e eficaz e demonstre perante o espaço físico e social que o rodeia, consciência cívica. “Atento à evolução da sociedade”, “recetivo à mudança” (PE, 2009/2012), capaz de questionar e assumir uma atitude crítica face a situações divergentes e/ou adversas, constituem-se como valores de vivência na sociedade global atual.

Aprender a conhecer-se a si próprio, aprender a conhecer o outro, aprender a respeitar as características e necessidades individuais de cada um, aprender a agir e reagir face às diferentes problemáticas que a vida em sociedade coloca é a linha orientadora de trabalho com cada crianças e adolescentes, orientando-o na construção do seu projeto de vida pessoal, académico e profissional (PDVOAP, 2009/2012<sup>6</sup>). O perfil de aluno define então, crianças e adolescentes envolvidos e curiosos, com vontade de investirem no desenvolvimento de projetos, que demonstram sentido de responsabilidade e de flexibilidade, criativos e empreendedores, que trabalham por objetivos, que são capazes de se autoavaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender e de ser.

### ***Do perfil do Professor à Relação pedagógica***

O docente desenvolve o seu trabalho de forma partilhada e colaborativa com os diferentes elementos (crianças e adolescentes, profissionais, pais, coordenações e direção), como preconizado por Perrenoud (2000) e Carneiro (2003) (*cit in* PE, 2009-2012:26/30) e definido nos princípios organizacionais para a docência presentes no projeto educativo da escola. Compete ainda ao docente, organizar, em equipa, um currículo integrado que torne visível o equilíbrio dinâmico e complementar entre áreas curriculares disciplinares, áreas curriculares não disciplinares e áreas de enriquecimento curricular e capaz de prever a articulação transversal entre diferentes níveis de ensino mas também a articulação horizontal entre as diferentes áreas do saber operacionalizado na prática quotidiana. “O professor deverá [ainda]<sup>7</sup> ser capaz de planificar a sua ação pedagógica a curto, médio e longo prazos e, paralelamente, avaliar essas ações sob o

<sup>6</sup> Programa de Desenvolvimento Vocacional e Orientação Académica e Profissional

<sup>7</sup> Parêntesis da nossa autoria.

ponto de vista formativo” (PE, 2009/2012:31) realizando um balanço periódico do seu trabalho e da evolução do seu grupo turma e sendo capaz de ajustar metodologias e estratégias que vão ao encontro das características do grupo que orienta.

A relação pedagógica assume uma perspectiva democrática onde o respeito e a facilidade de comunicação constituem processos facilitadores do processo ensino-aprendizagem e aumentam a responsabilização, a eficácia das aprendizagens e a autonomia das crianças e dos adolescentes. Esta relação imbuída de um diálogo democrático desenvolve um “clima de liberdade, autodisciplina e confiança, um espaço de troca, respeito mútuo e cooperação” (PE, 2009/2012:21) que se enquadra nos valores institucionais.

Mais do que transmitir conhecimentos, o papel do docente é o de facilitar, orientar e desafiar para novos níveis de complexificação de conhecimentos, sugerindo ferramentas de investigação e desenvolvimento de projetos que promovam o desenvolvimento académico mas também o desenvolvimento pessoal e social de cada criança e adolescente (PE, 2009/2012:27). O “professor assume a função de companheiro de viagem, motivando os seus alunos para a realização de novas aprendizagens ao longo da vida, baseando-se, portanto, no aprender a aprender” (PE, 2009/2012:27).

Como profissional, o docente deve empenhar-se ele próprio no seu desenvolvimento, na sua progressão ao longo da carreira e definir o seu plano de melhoria. Para isso, é fundamental possuir características de “professor investigador”, apresentar “um espírito de constante procura e indagação”, assumir posturas de integração e colaboração mas também de crítica reflexiva e construtiva acerca das práticas no contexto e demonstrar em cada vivência autonomia e responsabilidade, inovação e empreendedorismo (RI, 2009-2012:45/46; PE, 2009-2012:32).

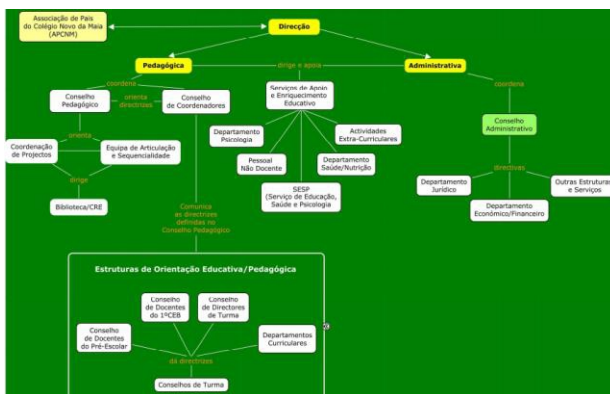
Nesta instituição educativa, a integração do docente em contexto é realizada ainda no ano letivo anterior, durante o mês de julho para que o docente desenvolva o sentido de pertença a uma equipa, vá interiorizando a filosofia institucional e faça parte da organização do ano letivo que irá integrar – facilitando a operacionalização das metodologias e práticas defendidas no modelo de escola. Pretende este modelo de acolhimento institucional, devidamente formalizado num manual de acolhimento, que o docente seja capaz de se integrar e colaborar de forma efetiva e eficaz, criando vínculos e referenciais profissionais e sendo um agente promotor da melhoria do ambiente escolar (PE, 2009/2012:28).

O exercício profissional é apoiado por uma estrutura organizacional que desenvolve instrumentos que permitem o desenvolvimento e o acompanhamento individual de cada profissional, num mecanismo de supervisão. Também no regulamento interno da organização educativa é consagrado um capítulo ao estatuto do docente, onde são elencados direitos e deveres, onde se torna visível o código de ética profissional pelo qual o professor se deve reger – à semelhança do estatuto de carreira docente definido por lei, no ME (RI, 2009/2012:45).

### ***Da escola como modelo de organização***

Na procura de um equilíbrio dinâmico e de uma identidade organizacional própria, a escola onde decorreu esta investigação adota na sua organização “... um modelo organizacional misto ... designando-o de Modelo Colegial Formal ...” (PE, 2009/2012:22). Considerando que o modelo formal concebe uma estrutura verticalizada na qual o líder orienta o processo de tomada de decisão, esta organização assume que a direção desempenha esta função zelando pela integridade da matriz identitária deste projeto. Enquadrando a perspetiva de parceria, que internamente a organização assume com cada elemento da comunidade educativa que serve, dá-se sentido ao modelo colegial, que considerando a especificidade deste contexto e das pessoas que nele se apresentam diariamente encoraja o diálogo, corresponsabiliza na tomada de decisão diária e promove a autonomia no exercício da profissão, descentralizando de forma supervisionada o poder. “A adoção do modelo misto permite a interação entre todos os funcionários e a adesão ao projeto da instituição” tornando “... possível definir os limites de ação de todos os intervenientes no processo educativo” (PE, 2009/2012:71).

A análise do organigrama da organização educativa (figura II\_2.1.) permite perceber de que forma estes dois modelos — formal e colegial — se conjugam na definição do modelo Colegial Formal e detetar os processos de autonomia supervisionada de cada interveniente.



A noção de parceiro de uma organização implica processos de participação e envolvimento, ativa junto de cada elemento, responsabilidade e dedicação, numa reciprocidade de interação entre pessoa e organização (Chiavenato, 1999). Com base no “... princípio da participação, da liberdade, da responsabilidade e da autonomia...garante-se a adesão, o esforço e o comprometimento de todos no projeto” (PE, 2009/2012:22). Mas a noção de parceiro não se confronta com os processos de liderança e supervisão. Pelo contrário, “... um líder que defina metas e indicadores capazes de avaliar o desempenho dos objetivos propostos ...” (PE, 2009/2012:22), um líder com plasticidade e flexibilidade capaz de reajustar parâmetros definidos a necessidades/objetivos emergentes, “...redefinindo estratégias sempre que necessário” (PE, 2009/2012:22), conduz a um clima e cultura de escola em que a liberdade de grupo e a liberdade individual se conjugam na definição de um ethos organizacional de confiança, de transparência, de profissionalismo, de credibilidade e realização.

Na estrutura funcional da instituição educativa acima apresentada, figura 2.2., é ainda possível observar uma linha/estrutura de liderança pedagógica e uma estrutura administrativa que convergem para o órgão de decisão superior que é a direção. Cada uma destas estruturas hierárquicas apresenta diferentes órgãos de decisão intermédia que facilitam e desburocratizam a tomada de decisão.

Considerar os diferentes agentes da comunidade educativa como parceiros implica uma visão estratégica impulsionadora de mecanismos de inovação, assimilação e acomodação promotores de renovação e evolução organizacional. À semelhança dos processos individuais, a organização mantém-se através de um equilíbrio dinâmico, numa conjugação homeostática competitiva capaz de fazer frente às constantes alterações sociais, societais, políticas e empresariais. Considerando-se como motores de aprendizagem e promotores da sociedade do conhecimento todos os agentes e atores da comunidade se propõem construir uma organização aprendente (PE, 2009/2012:22).

“A qualidade do ensino e a avaliação dos processos dos resultados e do desempenho organizacional constituem a principal prioridade ... daí que a reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a competência científica seja uma constante, obrigando a uma contínua reflexão e adaptação curricular” (PE 2009/2012:36). O processo consiste em construir, inovar para depois refletir, avaliar e reconstruir sucessivamente (Torres, 2011:75). É neste enquadramento que surge a avaliação de desempenho como mecanismo regulador das práticas e promotor de desenvolvimento, previsto por lei: “A Avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema do reconhecimento do mérito e da excelência” (Decreto – Lei n.º15/2007 – Art.40.º).

Nesta organização o processo de avaliação de desempenho assume um carácter contínuo no decorrer do ano letivo que decorre em diferentes momentos: a elaboração do plano de melhoria, o acompanhamento regular com a observação de aulas (no caso específico do docente) e reuniões de reflexão das práticas observadas, o preenchimento de uma grelha de auto e hetero avaliação com uma atribuição quantitativa e respetiva análise e a organização de evidências recolhidas num portefólio digital ao longo do seu desempenho no ano vigente.

## 2.1.2. Os Agentes da Comunidade Educativa

### *As crianças e adolescentes – a população discente*

Com uma população no final do ano letivo de 2011/2012 de seiscentas e oitenta e seis crianças e adolescentes, com idades compreendidas entre os 5 meses e os 15 anos, a escola apresenta como níveis de ensino a creche, a educação pré-escolar, o ensino básico (que engloba os 1º, 2º e 3º ciclos) e o 10º ano do ensino secundário<sup>8</sup>. A organização das crianças e adolescentes por ciclo/nível de ensino pode ser analisada na tabela 2.1..

Níveis de ensino/ciclo	Número de crianças e adolescentes
<b>Creche e pré-escolar</b>	194
<b>1º Ciclo</b>	229
<b>2º Ciclo</b>	111
<b>3º Ciclo</b>	118
<b>Secundário</b>	34

**Tabela II\_2.1.** Relação do número de crianças e adolescentes por nível de ensino.

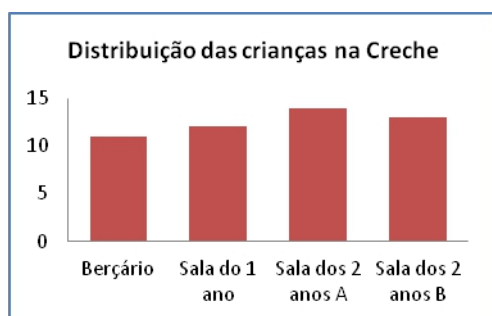
A população discente — as crianças e os adolescentes — servida por esta instituição educativa caracteriza-se por um nível socioeconómico entre o médio e médio alto e provém das diferentes freguesias do concelho da Maia e concelhos vizinhos como o de Ermesinde, Porto e Trofa.

Pela sua idade e características organizacionais, “... a reestruturação é uma característica emergente à mercê de um processo de admissão progressiva de novos alunos, em função de dispositivos de funcionamento internos, conectados com a integração de um novo ano de escolaridade em cada ano letivo e do acréscimo de um novo ciclo...” (PE, 2009/2012:9). Não obstante, pela sua estrutura física e a relação profissionais/condições de acolhimento é possível definir para cada idade/sala (ou turma), um número limite de crianças: o berçário e a sala de um ano podem acolher até 12 crianças por sala; cada uma das salas de dois anos pode acolher 15 crianças; as salas de 3, 4 e 5 anos do pré-escolar podem acolher 25 crianças cada; em cada sala de 1º CEB (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade) é possível o acolhimento de 27 crianças; as turmas

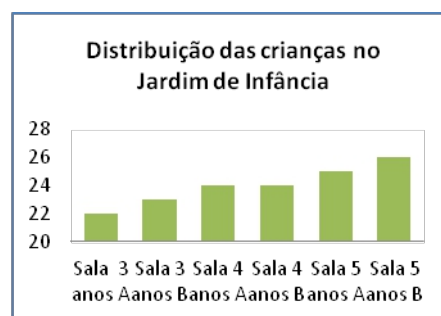
<sup>8</sup> A escola tem vindo a apresentar uma evolução gradual nos níveis de ensino ao longo dos seus dez anos de existência, ampliando um ano em cada ano letivo. Prevê-se, assim que em 2013/2014 conte com todos os anos que constituem o ensino secundário e abranja um total de 850 crianças e adolescentes, aproximadamente.



de 2º e 3º CEB podem acolher até 30 adolescentes; as turmas de secundário podem acolher até 35 jovens por turma. Estes números permitem observar que a capacidade do estabelecimento de ensino ainda não está completa apesar da base (as turmas de creche e pré-escolar) já se encontrar quase completa (gráficos 2.1. e 2.2.).

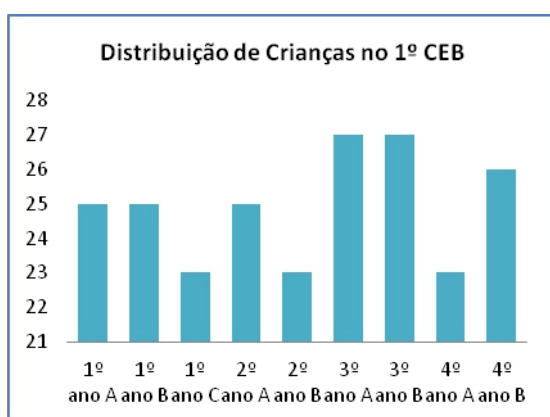


**Gráfico 2.1.** Distribuição das crianças na Creche (o berçário, a sala de 1 ano e duas salas de dois anos)

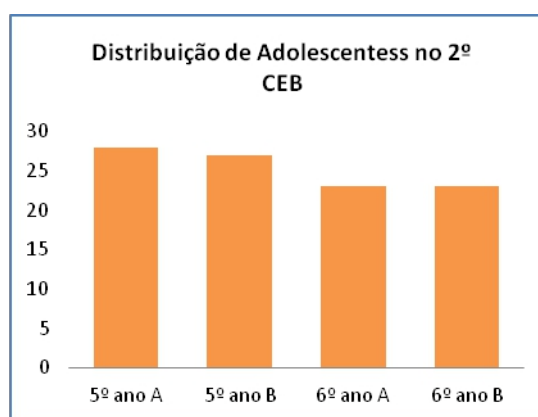


**Gráfico 2.2.** Distribuição das crianças no Jardim de Infância (duas salas de 3 anos, duas salas de 4 anos e duas salas de 5 anos)

Até ao final do pré-escolar existem duas turmas por idade/nível, contudo a partir do 1º CEB é possível observar a existência de duas ou três turmas em cada ano<sup>9</sup>. Os gráficos 2.3., 2.4., 2.5. e 2.6., tentam demonstrar a progressão do número de crianças e adolescentes ao longo do ensino básico e início do secundário nesta escola.

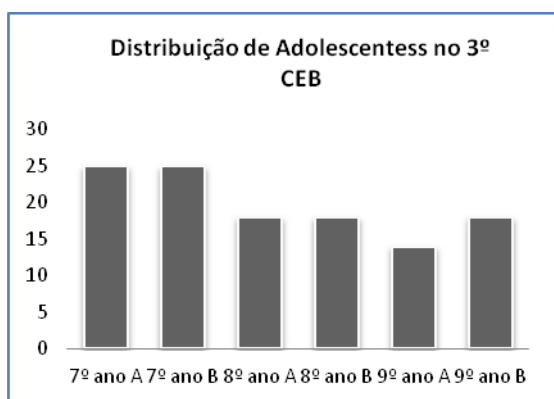


**Gráfico 2.3.** Distribuição das crianças de 1º CEB (três turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano, duas turmas de 3º ano e duas de 4º ano).

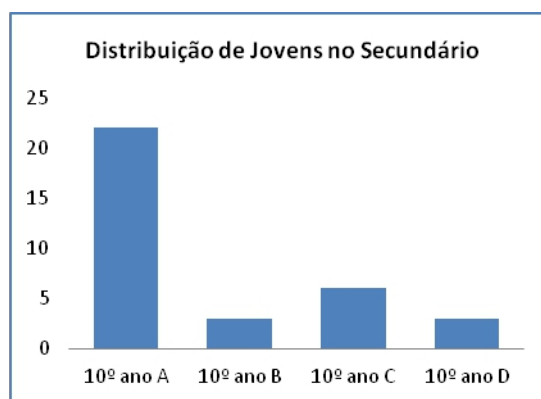


**Gráfico 2.4.** Distribuição dos adolescentes de 2º CEB (duas turmas de 5º ano e duas turmas de 6º ano).

<sup>9</sup> A abertura da 3ª turma a partir do 1º CEB é um facto recente como se pode observar nos gráficos 2.3. e 2.4., tendo acontecido pela primeira vez no ano letivo (2011/2012).



**Gráfico 2.5.** Distribuição dos adolescentes de 3º CEB (duas turmas de 7º ano, duas turmas de 8º ano e duas de 9º ano).



**Gráfico 2.6.** Distribuição dos jovens de secundário (quatro turmas de 10º ano que correspondem aos 4 cursos científico-humanísticos).

A instituição segue um protocolo na admissão de cada uma das suas crianças e adolescentes mantendo como objetivo o conhecimento profundo dos seus elementos, prevendo uma integração plena no seu grupo turma e no contexto mais alargado e adequando as metodologias de ensino-aprendizagem às características individuais de cada crianças e adolescentes. O primeiro passo deste protocolo assume como fundamental o conhecer das instalações e da filosofia institucional numa visita guiada pela diretora. Do espaço físico e relacional da escola para o conhecimento das crianças e adolescentes numa caracterização de personalidade, sociabilidades e potencialidades desenvolvimentais — o segundo momento do protocolo de admissão é acompanhado por um elemento do serviço de psicologia. O contacto com o professor/educador responsável pelo grupo-turma definirá um equilíbrio entre vínculo formal e o relacional, e minimiza os constrangimentos iniciais na exploração de um novo espaço, novas regras e rotinas. O processo de acolhimento de um novo elemento completa-se com o apadrinhamento por uma das crianças/adolescentes do grupo-turma ou de um grupo-turma mais velho, de acordo com as características individuais de cada crianças e adolescentes e/ou a dinâmica proposta pelo docente num consenso com as características do grupo turma.

A organização de toda a estrutura pedagógica entre a creche e o ensino secundário num processo simbiótico com a dinâmica familiar, permite um acompanhamento eficaz das crianças e adolescentes ao longo do seu desenvolvimento académico. Assente num equilíbrio entre o ser criança e o respeito pelos espaços de lazer e brincadeira fundamentais nestes primeiros anos de vida, verifica-se uma dinâmica rigorosa de estimulação académica e cultural que permite caracterizar a população escolar num nível de desempenho elevado.

Numa abordagem pedagógica diferenciada, de acordo com as características de cada crianças e adolescentes, a escola define alguns instrumentos legais e institucionais que asseguram o acompanhamento individual, potenciam as aprendizagens e combatem áreas de menor desenvolvimento. Na Tabela 2.2. que a seguir se apresenta é possível verificar o número de crianças e adolescentes, por nível de ensino, que beneficiam de medidas educativas como o Plano de Desenvolvimento, o plano de Estratégias de Acompanhamento, o Plano de Recuperação e o Plano Educativo Individual<sup>10</sup>.

Número de Crianças e adolescentes	Com Plano Educativo Individual (PEI)	Plano de Estratégias de Acompanhamento (PEA)	Plano de recuperação (PR)	Plano de Desenvolvimento (PD)	Crianças e adolescentes em Acompanhamento Serviço de Psicologia
Pré-escolar	1	4	--	1	6
1º CEB	1	2	3	--	14
2º CEB	1	5	2	2	6
3º CEB	3	15	4	2	6
Secundário	--	--	--	--	2

**Tabela II\_2.2.** Número de crianças e adolescentes que beneficiam de medidas educativas, por nível de ensino

Importante, ainda, caraterizar o contexto familiar da população discente que integra este contexto educativo.

O papel que a família desempenha na transmissão de saberes cívicos e sociais, culturais e políticos junto da criança é inquestionável. Num processo de socialização constante e progressivo, no sistema familiar, cada elemento, cada ator, cada subsistema, influência e é influenciado pela dinâmica específica daquele contexto e pelas experiências que cada um acrescenta para o sistema familiar, num processo sistémico de equilíbrio. As crianças, inseridas num contexto familiar específico, participam nas rotinas e experiências que lhe são promovidas, diariamente e informalmente, e através da família vão alargando o conhecimento que possuem sobre si e sobre os outros nas relações que se estabelecem (Ferreira, 2004:65).

<sup>10</sup> Estes instrumentos aqui referidos são definidos por lei e a especificidade de aplicação pode ser detalhadamente analisada no decreto de lei 3 de 2008. No entanto, fica a breve referência a cada um deles: Plano de Desenvolvimento, destinado a alunos com áreas de desenvolvimento académico acima do habitual, visa a organização de atividades de carácter académico e social que potenciem estas áreas; Plano de Estratégias de Acompanhamento, destinado a alunos que, por diferentes motivos, apresentam dificuldade em uma ou mais áreas disciplinares; Plano de Recuperação, destina-se a alunos com nível negativo a uma ou mais disciplinas.

Importa, portanto, refletir sobre a origem social das crianças e adolescentes que constituem este contexto educativo para se perceber e enquadrar a escolha por parte dos pais e encarregados de educação desta escola para acolher e dar continuidade ou complementar o padrão social e educativo na educação dos seus filhos. Criando uma uniformidade perante a heterogeneidade familiar que caracteriza o contexto familiar das crianças e adolescentes desta organização, optou-se por um recurso breve e qualitativo à classificação social internacional estabelecida por Graffar (1956). Segundo o autor, este sistema de classificação assume uma importância fundamental pelas suas características de simplicidade, clareza, brevidade e universalidade que permitem uma utilização comparada em diferentes estudos sociais. Com o objetivo de apresentar uma representação fiel do nível que ocupa na estratificação social o indivíduo ou grupo observado, o método baseia-se num conjunto de cinco critérios sociais: a profissão, o nível de instrução, as fontes de rendimento familiares; o conforto de alojamento e o aspeto do bairro onde habita<sup>11</sup>.

Com um nível profissional de 1º e 2º grau, a maior parte das famílias possui os dois pais com profissões associadas a negócio próprio e cargos de chefia ou profissionais com habilitação académica de nível superior, cujo nível contratual e salarial assenta em padrões superiores à média nacional. Associado ao nível profissional, também o nível de instrução se enquadra ao nível do ensino médio ou técnico superior ou ensino universitário (ou equivalente como é o caso dos mestrados no domínio da Gestão), que define o 1º e o 2º grau.

Na definição dos rendimentos familiares, de acordo com esta classificação, todas as famílias apresentam rendimentos que resultam de vencimentos mensais fixos ou lucros de empresas. São profissionais liberais, empresários, representantes do Estado e empregados do Estado e enquadram profissões como advocacia, professores, juizes, médicos, definindo o 1º, o 2º e o 3º grau da classificação de Graffar.

A população alvo desta instituição educativa é em grande parte residente no concelho da Maia, que, pela sua organização urbanística se caracteriza como um concelho jovem, com habitações numa relação preço/qualidade competitiva face à área metropolitana do Porto. Assim sendo, e pelas características económico-financeiras das famílias, o aspeto do bairro e o conforto da habitação, na classificação a que se recorreu, encontra-se nos grupos 1 e 2, definidas como casas luxuosas e espaçosas ou casas não

---

<sup>11</sup> É possível recorrer ao anexo 2.1. para consulta deste “instrumento”.

luxuosas, mas espaçosas e de elevado nível de conforto. As habitações enquadram-se em bairros residenciais elegantes ou bons e, permitem uma boa conjugação entre espaços físicos, espaços de lazer e comércio e espaços verdes.

Enquadrado na realidade social que se perspetiva pela descrição acima realizada, define-se um conjunto de indicadores que permitem assumir o nível socioeconómico e cultural médio-alto das famílias das crianças e adolescentes que integram esta escola. Assim, conscientes da influência que o contexto escolar, enquanto contexto socializador, apresenta e assente numa formação académica de nível superior, pais e encarregados de educação que integram este contexto educativo possuem grandes expectativas relativamente à formação dos seus filhos. De acordo com informação recolhida junto da direção, o grupo de pais que procura esta resposta pretende uma “escola a tempo inteiro” que reúna todas as condições para as crianças serem felizes, mas que torne visível um nível de rigor e profissionalismo capaz de acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos capacitando-os para uma vivência em sociedade (no sentido planetário) mas não descurando o mercado competitivo ao nível de ensino superior e de trabalho.

Da filosofia institucional e, mais especificamente, das metas definidas no projeto educativo, o envolvimento e a participação das famílias assume-se como um eixo prioritário: “o envolvimento das famílias deverá começar pela identificação do projeto e da filosofia educacional do Colégio, a participação dos pais passa pela parceria permanente estabelecida entre a escola e a família no processo ensino-aprendizagem, na construção de saberes e na realização de atividades de enriquecimento do Plano Anual de Atividades” (PE 2009/2012:31).

As famílias, os pais e encarregados de educação organizam-se formalmente e têm assento nos diferentes órgãos decisores da organização educativa através da Associação de Pais. No ano letivo 2011/2012, e por forma, a aumentar a representatividade dos pais na Assembleia de Escola, foi eleito um pai/encarregado de educação por cada grupo/turma. Com esta medida, a escola pretende que a comunicação seja cada vez mais estreita e eficaz entre a família e a escola, havendo uma aproximação maior às necessidades e aos interesses da população que é servida.

## *Os professores — população docente*

À semelhança de outras escolas básicas integradas, esta instituição apresenta quatro equipas de docentes dos diferentes níveis de ensino. A equipa da creche e pré-escolar é constituída por nove educadoras, com idades compreendidas entre os 23 anos e os 42 anos e tempo de serviço que varia entre 1 e 9 anos e um coordenador pedagógico; a equipa de 1º ciclo de ensino básico é constituída por quinze professores (entre professores titulares de turma, professores de enriquecimento curricular e professores de salas de estudo), com idades compreendidas entre os 25 e os 33 anos e tempo de serviço que varia entre 2 e 6 anos e uma coordenadora pedagógica; a equipa de 2º e 3º ciclo de ensino básico é liderada pelo mesmo coordenador pedagógico e funciona como única, dada a possibilidade de exercício da função docente nos dois níveis de ensino, conta com a colaboração de dezassete professores de diferentes áreas disciplinares, com idades compreendidas entre os 24 e os 40 anos e tempo de serviço que varia entre os 2 e os 7 anos; a equipa de ensino secundário também é liderada por um coordenador pedagógico e dela fazem parte alguns professores que também lecionam o 3º ciclo de ensino básico e outros professores de especialidades, de acordo, com o curso científico-tecnológico em que se enquadram, num total de 12 colaboradores com idades compreendidas entre os 29 e os 37 anos e tempo de serviço entre 5 e 8 anos. As equipas de 2º, 3º ciclo de ensino básico e secundário, organizam-se por departamentos — departamento de línguas e ciências sociais e humanas, departamento de artes e expressões e departamento de matemática e ciências — cada um deles com um coordenador.

As diferentes equipas assumem estádios de desenvolvimento e estabilidade diferenciados de acordo com o crescimento organizacional. Pode considerar-se que a equipa de creche e pré-escolar e a de 1º ceb denotam maior estabilidade, maior envolvimento por parte dos profissionais e maior sentido de pertença ao grupo profissional mas também ao grupo institucional. A equipa de 2º e 3º CEB começa a afirmar-se enquanto grupo e perspectiva uma identidade grupal coesa e empreendedora.

“Pretende-se que o pessoal docente e não docente (...) seja de referência e que proporcionem uma oferta educativa de acordo com a filosofia e os valores que sustentam este Projeto Educativo. A aposta que é feita na escolha cuidada de

cada profissional que colabora e integra a equipa tem tornado possível o desenvolvimento coerente e eficaz de um saber ser, saber estar e saber fazer na Educação.” (PE, 2009/2012:9)

### ***Os profissionais não docentes — assistentes operacionais, administrativas e técnicos especializados***

Desta comunidade educativa fazem, ainda, parte 20 assistentes operacionais, elementos que constituem o corpo não docente e que trabalham em parceria com os docentes, executando tarefas de auxílio na preparação, organização e execução de atividades, como refere o projeto educativo institucional. Esta equipa de apoio à docência tem idades compreendidas entre os 20 e os 50 anos, possui como habilitações académicas o 12º ano do ensino secundário, tendo frequentado um curso de formação profissional que lhes permite o exercício eficaz das suas funções. É uma equipa constituída por mulheres que residem no concelho da Maia. De acordo com os documentos institucionais, o seu enquadramento na escola passa por um processo rigoroso de análise de perfil de personalidade e competências numa conjugação com o perfil de docente e grupo de crianças e adolescentes com quem se prevê o trabalho diário (PE, 2009/2012:9-10). Pretende a escola que, a dinâmica da equipa de sala nos níveis da creche e pré-escolar seja equilibrada no ambiente relacional e pedagógico. Nos restantes níveis de ensino, a postura individual, a formação pessoal e o conhecimento teórico e prático das características desenvolvimentais em cada idade, permite às assistentes operacionais um saber manter da organização e um acompanhamento atento às crianças e adolescentes nos momentos informais de permanência na escola. São dois docentes que asseguram a coordenação deste grupo de profissionais — o coordenador de Creche e Jardim de Infância e uma professora de 1º CEB. Define-se uma coordenação de proximidade, com conhecimento das dinâmicas institucionais e das necessidades inerentes a cada grupo de crianças e adolescentes por forma a facilitar a comunicação e a articulação dos serviços no todo institucional (PE, 2009/2012:22).

Fazem, ainda, parte desta instituição educativa, o pessoal administrativo (num total de sete elementos) e técnicos especializados (duas psicólogas e uma nutricionista asseguram os serviços de nutrição e saúde, e o serviço de psicologia, educação e desenvolvimento).

Os serviços de limpeza e refeitório são assegurados por empresas externas. No entanto, do contrato de parceria consta a premissa da permanência do pessoal e do perfil de personalidade, em prol da estabilidade e da integração na filosofia institucional, fundamental na postura individual de cada elemento que colabora na instituição e na forma como se relaciona com os espaços e com os colegas de profissão mas também com as equipas de docentes e não docentes e, em especial, com as crianças e adolescentes.

### **2.1.3. A Organização Geral — A estrutura**

Formalmente, esta instituição educativa assume uma organização próxima dos contextos de ensino público garantindo as bases estruturais para a sua autonomia, de acordo com o previsto no Decreto-Lei nº 43/89 no qual são definidas as atribuições das escolas, para cada uma das vertentes pedagógica e administrativa. Duas linhas hierárquicas complementares definem esta estrutura — os órgãos de administração e gestão administrativa e os órgãos de administração e gestão pedagógica.

A Direção, é o órgão que assume a coordenação geral de toda a organização educativa, conciliando a gestão administrativa e a gestão pedagógica e definindo linhas orientadoras da cultura organizacional. Representa a Comunidade Educativa e articula com a Associação de Pais na definição de metas que garantam o sucesso individual de cada criança e adolescente, e agente educativo e da instituição como um todo, assegura a qualidade de ensino e o eficaz funcionamento de todas as estruturas educativas (RI, 2009/2012:15).

Dos órgãos de administração e gestão administrativas fazem parte o Conselho Administrativo, que coordena e orienta o departamento jurídico, o departamento económico e financeiro e outras estruturas e serviços (como previsto, por exemplo, na articulação com os serviços de limpeza e alimentação) (RI, 2009/2012:15). Dos órgãos de administração e gestão pedagógica fazem parte o Conselho Pedagógico e o Conselho de Coordenadores. O Conselho Pedagógico é o “órgão de coordenação e orientação da unidade organizacional, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não-docente.” (RI, 2009/2012:15). Do conselho Pedagógico emanam diretrizes para a coordenação dos diferentes projetos vigentes na escola e para a equipa de articulação e sequencialidade.



O Conselho de Coordenadores assume a responsabilidade das estruturas de orientação educativa fazendo prevalecer a comunicação eficaz das orientações e diretrizes que emanam do Conselho Pedagógico para estas estruturas. São estruturas de orientação educativa/pedagógica (RI, 2009/2012:15-17), o Conselho de Docentes do Pré-Escolar, o Conselho de Docentes de Primeiro Ciclo de Ensino Básico, o Conselho dos Diretores de Turma e os Departamentos Curriculares. Fazem ainda parte destas estruturas de orientação educativa os Conselhos de Turma cuja composição varia de acordo com o nível de ensino. Nos níveis da creche, do pré-escolar e 1º CEB, os Conselhos de Turma são dirigidos pelo coordenador de ciclo e contam com a presença, para além do Educador/Professor Titular de Turma, dos professores das diferentes atividades de enriquecimento curricular (como o Professor de Expressão Motora, o Professor de Expressão Musical e Dramática, o Professor de Expressão Plástica e o Professor de Língua Inglesa) e o Psicólogo Escolar, enquanto representante das estruturas de apoio educativo. Sempre que necessário são convocados e/ou convidados outros técnicos de apoio que articulam com a escola no apoio/intervenção aos diferentes elementos da comunidade de crianças e adolescentes.

A partir do 2º ciclo de ensino básico, o Conselho de Turma “... é constituído pelo Coordenador de Ciclo, pelos Docentes que lecionam a Turma, por um Delegado dos Alunos e por um membro da Direção, sempre que o mesmo desejar. Se solicitado, pode estar presente o Psicólogo Educacional” (RI, 2009/2012:15).

Compete a cada departamento curricular, enquanto estrutura de apoio à Direção e ao Conselho Pedagógico, colaborar no desenvolvimento do projeto educativo da escola, imbuindo em cada elemento do seu departamento a filosofia institucional, a participação ativas nos diferentes projetos e atividades do projeto educativo e do plano anual de atividades e, essencialmente “... desenvolver medidas promotoras da articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo, coordenar o trabalho curricular que lhe está atribuído e promover o desenvolvimento profissional dos docentes” (RI, 2009/2012:17). A instituição encontra-se organizada em três departamentos curriculares: o departamento de Línguas e Ciências Sociais e Humanas; o departamento de Ciências Exatas e Multimédia; e o departamento de Artes e Expressões.

## Da estrutura Curricular

No âmbito da estrutura curricular, a instituição educativa rege a sua intervenção de acordo com o previsto por lei<sup>12</sup>, acrescentando as mais-valias que a diferenciam das restantes instituições congéneres pela oferta de escola, pelos clubes que promove para ocupação dos tempo informais de permanência na escola e pela dinâmica de projetos. A tabela 2.3. apresenta a forma como se organiza a estrutura curricular e não curricular em cada um dos níveis de ensino:

Nível de ensino	Áreas curriculares disciplinares	Áreas curriculares não disciplinares	Áreas de enriquecimento curricular	Clubes	Projetos
Creche	Área de Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação Área do Conhecimento do Mundo	—	Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical e Hora do Conto	—	—
Pré-Escolar	Área de Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação Área do Conhecimento do Mundo	—	Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical, Tecnologias da Informação e Comunicação, Hora do Conto, Inglês (5 anos) e Desenvolvimento Pessoal e Social (5 anos);	Oficina das Ciências	Responsabilidade Social  Eco Escolas  Articulação e Sequencialidade
1º CEB	Matemática Língua Portuguesa Estudo do Meio Expressões (motora, musical, dramática e plástica)	Área de Projeto Estudo Acompanhado Formação Cívica	Expressão Motora; Língua Inglesa; Expressão Musical; Tecnologias da Informação e Comunicação	Clube das Ciências  Clube da Matemática — Matematicando	
2º CEB	Língua Portuguesa Matemática Língua Inglesa História e Geografia de Portugal Ciências da Natureza Educação Visual e Tecnológica Educação Musical Educação Física	Área de Projeto Estudo Acompanhado Formação Cívica	Hora da Leitura e Escrita TIC Inglês Suplementar	Clube de Escrita Criativa Clube de Ciências Atelier de Pintura e Fotografia	

<sup>12</sup> Os normativos legais que sustentam a organização curricular com respetiva definição de áreas curriculares disciplinares, não disciplinares e de enriquecimento curricular, definição de metas e competências a atingir em cada nível de ensino e os mecanismos de avaliação são: Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de janeiro; Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro; Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro; Decreto-lei nº 2009/2002, de 17 de outubro; Ofício-circular nº 1714/2005, de 2 de maio; Circular nº 7/2006, de 15 de fevereiro; Despacho normativo nº 18/2006, de 14 de março e Declaração de retificação nº 25/2006.

3º CEB	Língua Portuguesa Matemática Língua Inglesa Língua Espanhola História Geografia Ciências Naturais Ciências Físico-químicas Educação Visual Educação Tecnológica Educação Física	Estudo Acompanhado Formação Cívica	Hora da Leitura e Escrita TIC Inglês Suplementar	Clube de Escrita Criativa Clube de Ciências Atelier de Pintura e Fotografia Clube da proteção civil Clube de Expressão Dramática	
Secundário	<u>Formação Geral:</u> Português Inglês Filosofia Educação Física <u>Formação Específica:</u> (Variável de acordo com o curso)	Formação Cívica ou Área de Projeto (12º ano)	—	Clube de Inglês	

**Tabela 2.3.** Estrutura Curricular e Não Curricular

### *Dos Serviços*

A instituição educativa promove um serviço de Sala de Estudo para os alunos que permanecem na escola após as horas letivas, em todos os níveis de ensino básico. As salas de estudo são dinamizadas por professores cuja intervenção junto dos alunos acontece de forma articulada com os programas e os tempos curriculares.

Numa perspetiva de desenvolvimento em diferentes áreas que ultrapassam os limites académicos e pedagógicos, a instituição organiza anualmente um conjunto de atividades extracurriculares com um cariz desportivo, artístico e cultural.

Enquadrado na filosofia institucional de acompanhamento integrado e integral das crianças e adolescentes, o SESP – serviço de Educação, Saúde e Psicologia, desenvolve um conjunto de ações nas três vertentes que lhe estão subjacentes de apoio e aconselhamento a crianças e adolescentes, corpo docente e órgãos de decisão. O Serviço de Psicologia, enquanto serviço especializado de apoio psicoeducativo “... articula com as estruturas de orientação educativa do Colégio e com outros serviços locais, com o intuito de promover condições que assegurem a integração escolar e social dos alunos e facilitem a sua transição para a vida ativa” (PE, 2009/2012:14). Este serviço é assegurado por duas psicólogas e conta com a colaboração de uma ou duas estagiárias do 2º ciclo do curso de psicologia e uma psicóloga estagiária no âmbito do estágio profissional, exigido pela Ordem dos Psicólogos. O Serviço de Saúde é assegurado por uma Nutricionista e contempla as vertentes de qualidade, higiene e segurança alimentar e o estado nutricional de cada criança e adolescente organizadas num Plano de

Educação Nutricional cujo objetivo é o de “... proporcionar uma melhor qualidade de vida partindo da promoção da saúde e da aquisição de hábitos alimentares saudáveis” (PE, 2009/2012:15). Finalmente, o Serviço de Educação, é dinamizado por professores e/ou professores de ensino especial e foi organizado numa tentativa de, a partir de estratégias lúdico-pedagógicas, “... colmatar ou compensar dificuldades na aprendizagem formal a diferentes níveis...” (PE, 2009/2012:16).

### ***Das Parcerias***

Referenciando processos de comunicação, interação e partilha dentro e fora da Comunidade Educativa, esta instituição cria relações de parceria e aprendizagem com implicações significativas nos mecanismos de eficácia e eficiência, pelo aperfeiçoamento técnico e científico permanente, dos profissionais que integram os seus quadros. Assim estabelece protocolos de parceria com instituições de ensino superior público e privado numa relação simbiótica: a escola serve como centro de estágios académicos ou curriculares e profissionais (ao nível da Psicologia, Educação de Infância, Professores de Ensino Básico e Assistentes Operacionais) e as instituições de ensino superior, participando em processos de supervisão externa e formação especializada.

### ***Dos Subprojectos***

“... É na relação entre saber e experiência e na articulação entre aquisições escolares e transferência para a vida real, que o trabalho de projeto se situa. Parte das atividades pedagógicas assentes em estratégias democráticas de participação onde efetivamente os/as alunos/as tomam decisões e sugerem atividades na sala...” (Leite, 2001, *cit in* PE, 2009/2012:29)

O trabalho em projeto permite à entidade educativa criar um fio condutor entre toda a dinâmica institucional e a filosofia na qual define a missão e os valores, no fundo, é através dos projetos vividos e implementados na instituição que se faz imbuir a cultura organizacional dos valores institucionais. Sendo que os projetos surgem dos interesses e das necessidades da comunidade educativa, eles fazem também a ligação entre estes elementos e a definição de missão e valores e da cultura organizacional,

numa idiossincrasia coerente e que promove o desenvolvimento conjunto e interdependente da organização e das pessoas.

No decorrer do projeto educativo institucional para o triénio 2009/2012, foram definidos 3 subprojectos que sustentam o PE: o projeto formativo integrado, cujo objetivo é o de uniformização e continuidade de práticas e conteúdos nos diferentes níveis de ensino, consolidando uma coerência curricular e pedagógica; o projeto de responsabilidade social que prevê o desenvolvimento de competências de participação, de empreendedorismo e cidadania democrática; e o projeto à conquista da eco cidadania, sob a égide do projeto eco escolas, que tem como objetivo melhorar a qualidade do ambiente no contexto escolar. Estes projetos são trabalhados transversalmente com recurso a atividades definidas em cada ano letivo e preveem sempre a articulação estreita com o Plano Anual de Atividades (PAA), o Regulamento Interno (RI), o Projeto Curricular do Colégio (PCC) e o Projeto Educativo (PE) institucional (PE 2009/2012:30).

## **2.2. De Contexto Educativo a Contexto de Investigação — os participantes na investigação**

Espelhadas as características que definem o contexto escolar, que serviu como “laboratório” desta investigação, e justificada a escolha pelo contexto escolar pela riqueza de *gentes*, *relações* e organização de *espaços* que o associam a uma microsociedade, importa agora perceber quem são as crianças, os adolescentes, os docentes, os coordenadores, enfim, os sujeitos que participaram com as suas reflexões, as suas partilhas e as suas críticas nesta investigação.

### **2.2.1. Caraterização das crianças e adolescentes como sujeitos de investigação**

Da população total de crianças e adolescentes ( $n=686$ ) que abrange este contexto educativo, participaram nesta investigação noventa e sete crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 5 e os 14 anos ( $M=9.43$ ,  $SD=2.62$ ), incluídos no sistema de ensino desde o pré-escolar (sala dos 5 anos) ao 3º Ciclo de Ensino Básico (8º ano). A

escolha dos participantes foi aleatória<sup>13</sup>, conjugando as crianças e adolescentes que haviam trazido autorização pelo encarregado de educação com os que manifestaram interesse em participar nos dias agendados para a realização dos grupos de discussão focalizada (GDF).

Embora se denote uma participação mais reduzida de elementos do sexo masculino no segundo e terceiro ciclo de ensino básico (42,9% e 40% da amostra total de ciclo, respetivamente), o número global de rapazes e raparigas apresenta um equilíbrio de género na participação (49 elementos de sexo feminino — 50,5% do total de participantes — e 48 elementos de sexo masculino — 49,5%). Os dados que caracterizam pormenorizadamente as crianças e os adolescentes que participaram neste estudo podem ser analisados com detalhe no Apêndice 2.1. — Caracterização Amostra Crianças e Adolescentes.

A participação das crianças e adolescentes foi organizada de acordo com o fator idade e escolaridade em nove grupos homogêneos, como se poderá analisar na tabela 2.4. abaixo apresentada.

Escolaridade	Idade (anos)	Média de idades/grupo	Nível de ensino	Elementos género feminino	Elementos género masculino	Número de participantes Total
5 Anos	5/6	M=5.36, SD=.51	Pré-escolar	5	6	11
1º Ano	6/7	M=6.64, SD=.51	1º CEB	5	6	11
2º Ano	7/8	M=7.67, SD=.49	1º CEB	5	7	12
3º Ano	8/9	M=8.58, SD=.52	1º CEB	6	6	12
4º Ano	9/10	M=9.6, SD=.52	1º CEB	4	6	10
5º Ano	10/11	M=10.55, SD=.52	2º CEB	7	5	11
6º ano	11/12	M=11.6, SD=.52	2º CEB	5	5	10
7º Ano	12/13	M=12.55, SD=.52	3º CEB	6	5	11
8º Ano	13/14	M=13.56, SD=.53	3º CEB	6	3	9

**Tabela II\_2.4.** Organização das crianças e adolescentes participantes em nove grupos de discussão focalizada

<sup>13</sup> Na organização deste contexto educativo, por cada ano de escolaridade existem 2 grupos/turma, com exceção do 1º ano de escolaridade que tem 3 grupos/turma e cada grupo/turma tem 25 elementos. Assim sendo, os 11/12 crianças e adolescentes que participaram em cada grupo resultam de uma escolha aleatória num total de 50 crianças e adolescentes (ou 75 crianças e adolescentes no caso dos crianças e adolescentes de 1º ano).

Como referido anteriormente na caraterização do contexto educativo, as crianças e os adolescentes que constituem esta amostra enquadram-se num nível socioeconómico médio/alto e residem na área metropolitana do Porto. Entre as crianças e os adolescentes que se apresentaram nos grupos de discussão focalizada, o nível de desempenho académico é uniforme e não se encontram crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais.

### 2.2.2. Caraterização dos professores como sujeitos de investigação

Dos 50 professores que constituem atualmente o corpo docente da instituição educativa onde foi realizada a investigação, participaram nos grupos de discussão focalizada 23 professores dos três níveis escolares (creche e pré-escolar, 1º ceb e 2º e 3º ceb). A organização dos grupos dos professores foi realizada com base nos níveis de escolaridade que lecionam. Não foi possível um equilíbrio de participação entre o género masculino e feminino pelo tipo de elementos que integram os quadros da instituição nos diferentes níveis de ensino, podendo verificar-se uma predominância do sexo feminino. A amostra de professores na sua globalidade contou com a presença 19 educadoras e professoras (que equivale a uma percentagem de 82,6% do número total de indivíduos) e 4 professores. Este conjunto de docentes apresenta idades compreendidas entre os 23 e os 43 anos ( $M=29.13$ ,  $SD=3.94$ ) e tempo de serviço entre 1 e 13 anos em contextos públicos e privados ( $M=4.78$ ,  $SD=2.43$ ). A caraterização por grupo de discussão focalizada é apresentada nos quadros seguintes, sendo possível uma análise pormenorizada das diferentes equipas na análise do apêndice 2.2..

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	9	26	43	30,67	5,362
Tempo_servico	9	1	13	5,89	3,444
Valid N (listwise)	9				

**Tabela II\_2.5.** GDF Educadoras de Infância

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	8	23	31	27,88	2,642
Tempo_servico	8	2	6	4,13	1,246
Valid N (listwise)	8				

**Tabela II\_ 2.6.** GDF Professores 1º CEB

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	6	25	32	28,50	2,258
Tempo_servico	6	3	6	4,00	1,095
Valid N (listwise)	6				

**Tabela II\_2.7.** GDF Professores de 2º e 3º CEB

Do ponto de vista institucional, a equipa da creche e pré-escolar é a equipa com maior estabilidade e tempo de serviço, é também a equipa que apresenta elementos com mais idade. Esta característica justifica-se pela dinâmica de evolução da própria organização educativa, que, como vimos anteriormente, iniciou a sua atividade com estes dois serviços educativos e só posterior e gradualmente foi integrando os outros níveis de ensino. Todo o corpo docente apresenta como habilitações literárias o grau de licenciatura, sendo que ao longo deste estudo vários elementos das três equipas integraram cursos de pós-graduação e/ou mestrado, assumindo uma dinâmica de formação contínua promovida pela entidade patronal ou por iniciativa própria.

### 2.2.3. Caraterização da amostra de coordenadores e direção

Participaram ainda, neste estudo os coordenadores pedagógicos dos diferentes níveis de ensino. Faz parte dos órgãos de gestão um elemento do sexo feminino (coordenadora de 1º CEB) e dois elementos do sexo masculino (coordenador do pré-escolar e coordenador de 2º e 3º CEB), com idades compreendidas entre os 35 e os 57 anos de idade, tempos de coordenação diferenciados quando consideramos a coordenação no contexto de investigação ou nos diferentes contextos profissionais, e habilitações académicas de grau superior (um elemento detém o grau de licenciatura, um elemento detém o grau de pós-graduação e frequência atual de mestrado e o terceiro elemento com grau de doutor). À semelhança dos dados que reportam a caraterização das crianças e adolescentes e dos professores, uma análise mais detalhada das caraterísticas dos elementos que compõem os órgãos de coordenação pedagógica pode ser efetuada no apêndice 1.4. designado de Caraterização da Amostra \_ Professores e Coordenadores.



Cumprido o objetivo de se conhecer o contexto e os atores que protagonizam esta investigação, acredita-se estarem reunidas as condições para que a viagem pelas percepções que crianças, adolescentes, professores e coordenadores apresentam de como se organizam as sociedades e de que forma a escola, na sua própria organização, se constitui como um elemento chave de organização democrática, se apresente como uma construção de um *saber situado e contextualizado* (McGuire, 1997; Tebes, 2005).

Os dois capítulos seguintes dão-nos conta dessas percepções, traduzindo na exploração aprofundada dos grupos de discussão focalizada, as vozes dos atores da investigação.



### 3. O DESENVOLVIMENTO POLÍTICO EM CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO BÁSICO

Este capítulo convida a uma “subida a bordo” para que se acompanhem os marinheiros na primeira etapa da viagem que empreenderam na exploração de um novo mundo, na descoberta da ilha. Recordando o guião que orientou a discussão nos diferentes grupos, organizados por idades e anos de escolaridade, após um momento inicial de quebra-gelo acerca do conceito de explorar, crianças e adolescentes foram convidados a imaginarem-se marinheiros em busca de novos mundos por explorar (ver apêndice 1.1.). A descoberta de uma ilha apenas com os elementos básicos de sobrevivência — água potável, animais selvagens, árvores de fruto e plantas —, convida crianças e adolescentes a aportar na ilha, fazerem desta um local para sobreviverem num primeiro momento e depois, num segundo momento, fazerem da ilha o seu país, construírem uma sociedade, definirem-se como cidadãos.

Pretende-se, de acordo com uma das questões de investigação colocadas, proceder à análise dos conceitos de cidadania e organização política que os “marinheiros” de jardim-de-infância e ensino básico possuem: Como se organizam as crianças e os adolescentes quando chegam à ilha? Quais as suas preocupações e prioridades? Em que medida cada um dos elementos do grupo vive o seu papel de cidadão?

Numa primeira parte deste capítulo procede-se à análise do raciocínio político, seguindo para isso um conjunto de categorias de análise, definidas *a priori* com base na entrevista sobre o raciocínio político de Anna Emília Berti (1988), adaptada por Campos e Menezes (1992).

Na segunda parte propõe-se a análise do conceito de cidadão e o exercício de cidadania. Na definição das categorias neste segundo item, reconhece-se a influência de alguns estudos anteriormente analisados (*e.g.* Lister e colaboradoras, 2003; Estudo Internacional de Educação Cívica, 1994/2001, desenvolvido em Portugal por Menezes e colaboradores, 1997/2001<sup>1</sup>, no âmbito da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, IEA), no entanto, foi dado enfoque às subcategorias e aos indicadores que emergiram junto dos diferentes grupos de discussão focalizada das crianças e dos adolescentes, de diferentes idades, e que exploraram espontaneamente

<sup>1</sup> Como referido anteriormente a integração de Portugal neste estudo de âmbito internacional decorreu apenas na segunda fase, entre 1997 e 2001. Esta investigação foi conduzida pelo Instituto de Inovação Educacional, através da Direção de Serviços de Avaliação do Sistema Educativo (DASE).

várias temáticas sociais, apontando algumas estratégias de intervenção política e social que permitem perceber a sua ação enquanto cidadãos ou atores políticos.

### 3.1. Raciocínio Político

Perspetivando o Raciocínio Político (RP) como sendo a capacidade de pensar sobre a organização social que os espaços (definição/delimitação e organização) e as pessoas/cidadãos (face aos espaços e na interação que estabelecem entre elas) definem numa relação complexa orientadora de uma ideologia na organização dos processos de liderança e, na construção de organismos/instituições que definem a política, neste ponto tenta dar-se voz aos “marinheiros” e perceber que tipo de sociedade organizam quando se embrenham na tarefa de povoar uma ilha deserta.

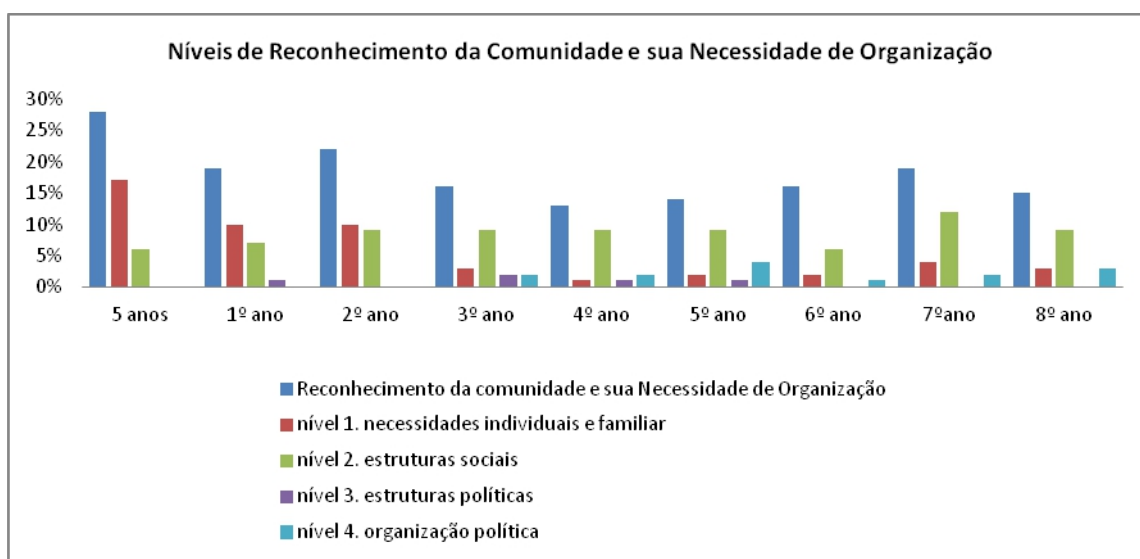
Anna Emília Berti (1988), dando continuidade aos estudos de Adelson e O’Neil (1966; Adelson, 1968), estudou a compreensão do pensamento político em crianças e jovens. No seu estudo, a autora utilizou uma entrevista aberta onde contempla quatro tópicos para análise do raciocínio político, aos quais se fez corresponder uma categoria de análise: o reconhecimento da comunidade e sua necessidade de organização; o reconhecimento do conflito; o reconhecimento de organismos políticos e o reconhecimento das leis. Ao longo deste ponto, analisam-se os grupos de discussão focalizada realizados junto das crianças e adolescentes, que constituíram o foco desta investigação, em cada um destes tópicos, associados ao guião proposto.

Seguindo as características que se concebe a um estudo qualitativo cuja mais-valia se situa no “*fazer ouvir*” dos interlocutores que participam na investigação, esta análise contempla as verbalizações das crianças e adolescentes a quem se fez corresponder nomes fictícios, preservando o anonimato. É através deles que vamos edificando um país, uma sociedade, que evolui de acordo com as suas sugestões e preocupações. Contudo, e dada a perspetiva global que se pretende implementar na análise dos discursos dos diferentes níveis etários, apresentam-se alguns gráficos ou tabelas que, reportando a percentagem de referências que crianças e adolescentes fazem em cada categoria ou subcategoria, traduzem a importância que determinada temática assume no grupo. Os dados quantitativos desta categoria podem ser analisados no apêndice 3.1..

### 3.1.1. Reconhecimento da comunidade e da sua necessidade de organização

Como apresentado na análise categorial, na categoria do Raciocínio Político — *Reconhecimento da Comunidade e sua Necessidade de Organização* — diferenciam-se quatro níveis/subcategorias numa complementaridade entre o definido por Berti (1988) e o que emergiu nas referências dos GDF das crianças e adolescentes realizados: *Necessidades Individuais e Familiares*; *Estruturas Sociais*; *Estruturas Políticas* e *Organização Política*.

Segundo Berti (1988), este nível de reconhecimento — *organização política* — é considerado como o verdadeiro momento de pensar a política, enquanto conceito geral de organização das sociedades com a delimitação do território, definição de funções e hierarquias.



**Gráfico 3.1.** Percentagem de referências nos GDF das crianças e adolescentes à categoria Reconhecimento da Comunidade e sua Necessidade de Organização

O gráfico 3.1. permite a leitura rápida das subcategorias que sobressaem em cada idade, permitindo verificar que a subcategoria — *estruturas sociais* – também designada como sendo o segundo nível deste tópico, domina o discurso e as preocupações das crianças e jovens. Se nos primeiros anos em análise (Jardim de infância, 1º e 2º ano) sobressaem as necessidades individuais e familiares, a partir do 3º ano, as preocupações sociais e a organização de diversos organismos que garantem o bem-estar e a evolução social, parecem aumentar substancialmente. As primeiras

referências às estruturas políticas e à organização política surgem em alguns momentos dos GDF de 1º e 2º ano, mas é sem dúvida a partir do 3º ano que estas noções são enquadradas como sendo a base da organização da sociedade. Passa-se de seguida à exploração de cada uma destas subcategorias.

### ***Necessidades Individuais e Familiares***

O primeiro momento que define cada um dos grupos de discussão focalizada quando crianças e adolescentes são confrontados com a proposta de sobreviverem numa ilha deserta, associa-se a um conjunto de procedimentos que permitem a sua sobrevivência enquanto seres humanos. A água e os alimentos são uma das primeiras preocupações de todos os GDF, no entanto, é nos mais novos que se geram debates sobre como se podem obter fontes de bens tão necessários, como se pode observar no diálogo que se gerou relativamente à água,

“Mariana — Água! Precisamos de água para beber!

Bernardo — A água do mar é salgada e não se pode beber!

Francisco — Podemos usar as gotas da chuva! Podemos levar muitas garrafas de água... Cinco... E depois enchem-se de gotas, quando acabarem.” (Mariana, 6 anos; Bernardo, 5 anos; Francisco, 5 anos, pré-escolar)

ou ainda, relativamente à comida,

“Eu só vi frutos. A ilha tem frutas que podemos comer!” (Ricardo, 5 anos, pré-escolar)

“Tem frutos que nós podemos comer. Já não morremos à fome!” (Maria, 5 anos, pré-escolar).

A procura de um local onde seja possível passar a noite, a construção de abrigos ou casas, domina os discursos das crianças de 1º ano na primeira parte do GDF, embora esteja presente em todos os outros grupos,

“Podemos procurar um habitat.” (Ricardo, 6 anos, 1º ano);

“Podíamos fazer as camas com palha.” (Luís, 6 anos, 1º ano).

São sugeridas diversas alternativas mais ou menos elaboradas para a definição de casa como expressam as crianças de jardim de infância e de 3º ano, —

“Podemos usar pedras para fazer as casas. Eu posso ficar a construir a casa, gosto das construções!” (Francisco, 5 anos, pré-escolar);

“As casas precisam de um sistema de alarme...” (Matilde, 9 anos, 3º ano)

ou, ainda, as crianças de 4º ano, com maior perspetiva de futuro, resistência, robustez e durabilidade —

“Começámos por nos reunir para construir propriedades.” (Luís, 10 anos, 4º ano).

Outros indicadores referidos em todos os GDF no seu primeiro momento de discussão, são a exploração do espaço e a segurança. A exploração e o reconhecimento do espaço está, nos discursos dos diferentes grupos, associada à procura de alimentação, à definição de local apropriado para a construção de casas e ao conceito de segurança.

“Temos de explorar muito bem para sabermos de cor os sítios que têm comida para comer.” (Renata, 8 anos, 2º ano)

“Mas a minha ideia era pôr um mapa, em cima, e fazia-se um x no sítio onde as pessoas queriam a casa.” (Pedro, 7 anos, 1º ano)

“Para conseguir sobreviver na ilha tínhamos que explorar a ilha, como era desconhecida, se era segura.” (Francisca, 13 anos, 7º ano).

Por seu lado, o conceito de segurança está presente em todos os GDF com exceção dos GDF de 4º e 6º ano. No entanto, é no GDF de 2º ano que se assiste a uma maior preocupação a este nível. A segurança é referida na construção das habitações, na exploração do espaço da ilha e mesmo na prevenção de situações de acidente. Temos neste grupo de crianças uma noção de risco muito presente, associada a um planeamento cauteloso das situações novas.

“Mas não é muito, muito seguro! Pode haver uma tempestade e pode tapar o sítio enquanto nós estamos a dormir!” (Renata, 8 anos, 2º ano)

“Temos de deixar um rasto. Se estivermos ansiosos para explorar aquilo tudo esquecemo-nos de deixar um rasto e depois ficamos perdidos...” (Jorge, 8 anos, 2º ano)

“Ou fazemos uma vigia e assim não nos perdemos...” (Renata, 8 anos, 2º ano);  
“Podemos usar a pólvora para nos protegemos dos inimigos...” (Carlos, 8 anos, 2º ano)  
“Precisamos de um kit de primeiros socorros se alguém se magoar muito!” (Mafalda, 8 anos, 2º ano);  
“Se alguém cair num buraco precisamos de uma corda para puxar.” (Joaquim, 8 anos, 2º ano).

À medida que o debate em cada grupo vai avançando, enquanto os GDF de crianças e adolescentess mais velhos vai passando para níveis de organização da sociedade mais elevados, os mais novos, exploram alguns indicadores que consideram fundamentais, porque associados às suas experiências de vida. Tal acontece com a necessidade de transporte, consequente construção de barcos ou a utilização de outros meios de transporte —

“Quando quisermos ir a sítios perto daquela ilha, podemos construir um barco...” (Pedro, 7 anos, 1º ano);  
“Temos que levar bicicletas!” (Sofia, 8 anos, 2º ano).

Também o vestuário surge como um indicador de sobrevivência e conforto importante.

“Por exemplo, podíamos fazer camisolas...” (Matilde, 9 anos, 3º ano);  
“Nós podíamos usar diferentes tipos de roupa. Umas para passeio e outras com manga comprida para não sentirmos frio.” (Andreia, 7 anos, 2º ano);  
“E ovelhas! A minha avó sabe fazer camisolas com a lã...” (Rafaela, 5 anos, pré-escolar).

A partir do 3º ano, apesar das preocupações serem, num primeiro momento, semelhantes aos GDF mais novos, há uma diferença qualitativa no discurso, verifica-se uma referência muito grande ao conceito de grupo, sendo pressuposto que as diferentes ações se fazem de forma conjugada —

“É preciso termos um grupo que vá procurar madeira para construirmos casas!” (Diogo, 9 anos, 3º ano);  
“Também temos que escolher uma equipa para a caça.” (Maria, 8 anos, 3º ano).



No GDF de 4º ano, assitimós, à divisão de tarefas e funções entre os diferentes elementos do grupo, perpetivando-se uma democraticidade na tomada de decisão relativa às questões de sobrevivência básica. Esta organização em grupo matém-se nos GDF dos adolescentes.

“Decidimos que 5 pessoas vão explorar a ilha, outros ficam a criar os materiais que vão usar e quando essas pessoas que foram explorar souberem dos sítios indicados para fazer as moradias levam os outros para lá.” (Pedro, 10 anos, 4º ano).

“Antes disso íamos os vários grupos à procura de comida, de água para depois mais tarde comermos no acampamento.” (Pedro, 12 anos, 7º ano);

“Equipas para procurar os alimentos e a água.” (Lídia, 13 anos, 7º ano).

É a partir do 3º ano, que se verifica uma preocupação em manter a sobrevivência dos marinheiros na ilha a médio e longo prazo e se perspetiva a edificação de espaços públicos como sinal de evolução social, numa harmoniosa transição para a subcategoria seguinte (ou nível 2, segundo Berti (1988), dentro do tópico de reconhecimento da comunidade e da sua necessidade de organização):

“E temos que ter plantações nossas, não podemos ir sempre à procura de comida...” (Matilde, 9 anos, 3º ano);

“Podemos construir restaurantes para comermos...” (Catarina, 8 anos, 3º ano).

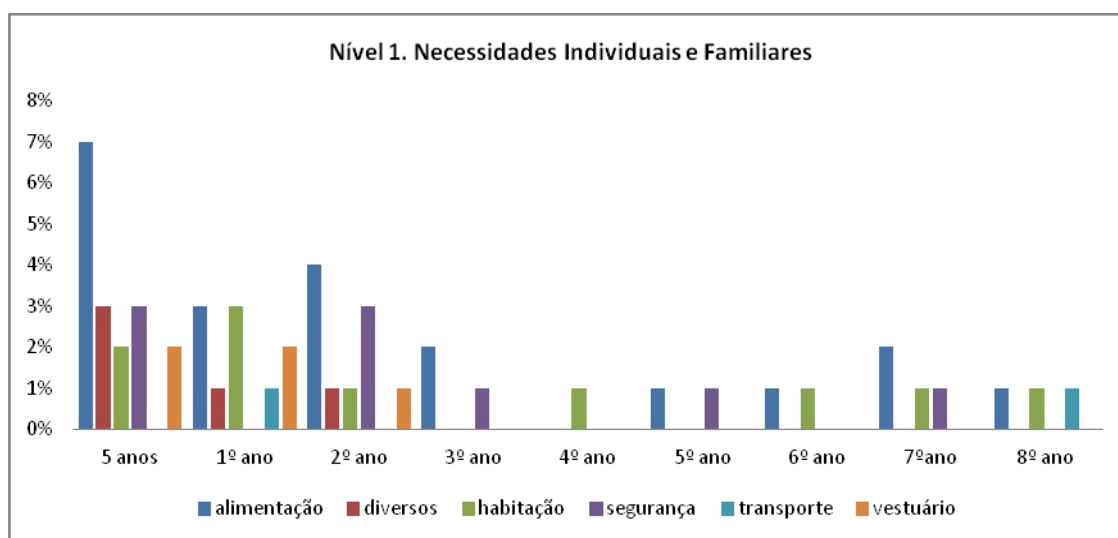
Uma análise processual cuidadosa das transcrições permite perceber que nos GDF de 3º e 4º ano há um desenvolvimento assimétrico nos diferentes elementos, já que algumas observações realizadas são evidentes para alguns intervenientes, mas outros elementos mantêm-se num registo mais concreto e centrado nas necessidades individuais. Realça-se a importância dos processos grupais no desenvolvimento do indivíduo e especialmente no desenvolvimento político e, recorda-se a este propósito, a perspetiva de Vygotsky (1989) que identifica dois níveis de desenvolvimento, o *atual* e o *potencial*, sendo que o segundo nível se reporta a um conjunto de atividades que o indivíduo é capaz de realizar com a ajuda, colaboração ou indicações de outro(s), e, portanto, só passível de ocorrer num processo de relação/interação. É na interação social que se concretiza a *zona de desenvolvimento próximo* que este autor identifica como construto basilar da teoria sociocultural e onde a criança/adolescente vai dominando

todo um conjunto de sinais e instrumentos (com recurso preferencial à linguagem) que lhe permitem regular as relações sociais nos diferentes contextos que integra (Vygotsky, 1989).

Nos GDF com adolescentes, de 2º e 3º CEB, verifica-se, associado às preocupações de sobrevivência, uma preocupação de futuro com a garantia das condições básicas mas pensando em soluções mais duradouras como refere uma adolescente de 7º ano —

“Eu faria o acampamento num lugar muito alto, que tivesse a vista sobre não toda a ilha, porque se calhar não existe, mas sobre um pouco da ilha, assim sabíamos o que se estava a passar. Depois quando evoluíssemos mais, nós temos estações do ano, depois com a chuva, nós devíamos, quando explorássemos a ilha, nós devíamos encontrar materiais e construir as nossas casas, deixar as tendas. Deixar as tendas para uma situação de recurso que aconteça, inesperada. Devíamos construir casas, com materiais que encontrássemos na ilha e que tivéssemos provas que esses materiais eram resistentes.” (Francisca, 13 anos, 7º ano)

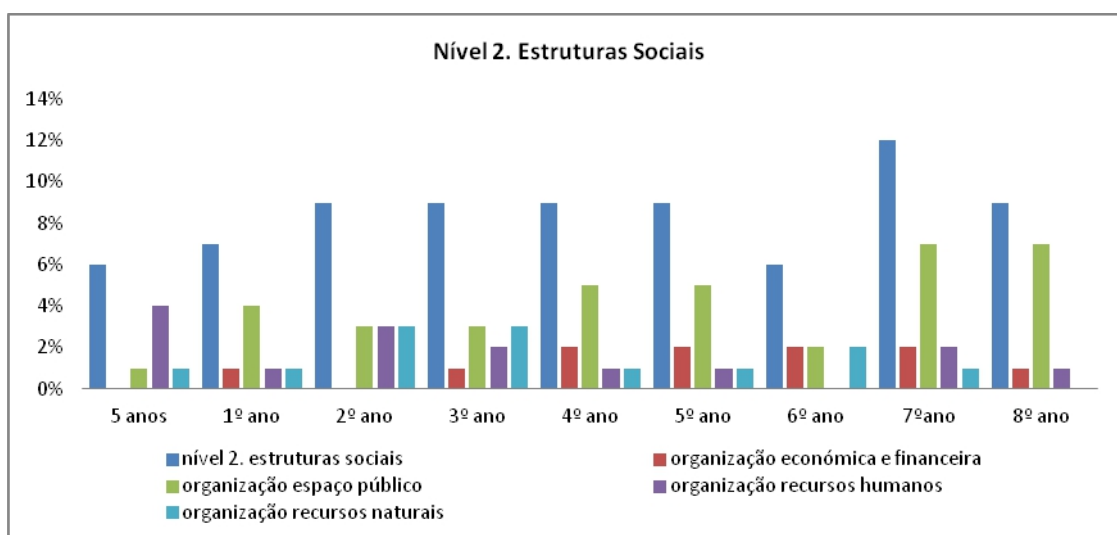
O gráfico 3.2. permite uma leitura rápida da percentagem de referências nesta subcategoria, mostrando que, à medida que a idade avança, há um descentrar deste tipo de preocupações individuais e familiares.



**Gráfico 3.2.** Percentagem de referências nos GDF relativas ao nível das necessidades individuais e familiares

## Estruturas Sociais

Desde muito cedo crianças e adolescentes que participaram nesta investigação manifestam preocupação com a organização social. Definem espaços e perspetivam uma sociedade com princípios básicos de organização da sociedade que foram desafiados a criar, como podemos verificar pelo gráfico 3.3. (apresentado com a percentagem de referências que crianças e adolescentes nas diversas idades fizeram à subcategoria designada como estruturas sociais). Esta subcategoria contempla a descrição de indicadores que surgiram consistentemente nos diferentes grupos: organização económica e financeira, organização do espaço público, organização de recursos humanos e organização de recursos naturais.



**Gráfico 3.3.** Percentagem de referências nos GDF relativas ao nível das estruturas sociais

O indicador organização de recursos humanos surge nos primeiros anos (jardim de infância, 1º e 2º anos) associado aos processos de organização grupal e consequente divisão de tarefas e funções e decorre de acordo com modelos vividos nos diferentes espaços pelas crianças, nomeadamente no espaço escolar (fica aqui uma ressalva da importância da escola na promoção de modelos de organização grupal e social), mas associa-se também a um nível convencional do desenvolvimento sociomoral, de acordo com a perspetiva de Kohlberg (1980), que define uma orientação para a manutenção da ordem e da lei como organizador do progresso social.

“Bernardo — Eu vou à frente porque sou o responsável hoje!

Ricardo — Eu vou atrás para ninguém se perder!

José — Já sei! Podemos fazer grupos e cada um faz uma coisa...” (Bernardo, 5 anos; Ricardo, 5 anos e José, 5 anos, pré-escolar)

“Mariana — Agora temos de planear o que é que vamos fazer.

Mafalda — Não, pode só ir metade. A outra metade pode ficar a preparar a comida, a construir abrigo...” (Mariana, 8 anos; Mafalda, 8 anos, 2º ano)

Apesar das primeiras referências a profissões fundamentais a existir na ilha surgirem no segundo ano, a partir do 3º ano perspectiva-se uma organização mais ampla das diferentes pessoas na ilha com a criação de empregos. Salienta-se que estes empregos preveem já a especialização dos elementos e a criação de instituições/entidades ou organismos de públicos e privados que definem os indicadores de organização de espaço público e de organização económica e financeira.

“Os exploradores podem ser médicos!” (Carlos, 8 anos, 2º ano);

“Temos de convidar pessoas de outras profissões!” (Renata, 8 anos, 2º anos);

“Podemos convidar pessoas de outras profissões para a nossa caravela. Já temos um bombeiro...” (Mafalda, 8 anos, 2º ano)

“Já temos polícia, já temos bombeiros...” (Tomás, 9 anos, 3º ano);

“Precisamos da polícia, de uma esquadra!” (Maria, 8 anos, 3º anos);

“E já agora de advogados e juizes.” (Alexandra, 9 anos, 3º ano).

“Temos que criar empresas para termos coisas! Assim organizamos empregos...” (Nuno, 9 anos, 3º ano);

“Mas é verdade o que eu disse, temos que ganhar dinheiro para sobrevivermos.” (Rita, 8 anos, 3º ano);

“Somos muitos, precisamos de dividir os espaços na ilha.” (Catarina, 8 anos, 3º ano);

“E temos que ter um sistema de irrigação.” (João, 8 anos, 3º ano).

Três temas dominam o discurso dos grupos quando a ilha começa a expandir-se, a saúde, a educação e a segurança. São apontadas soluções para a criação de escolas com diferentes níveis de ensino e de acesso a toda a população:

“Construirmos escolas para as crianças aprenderem.” (Francisco, 9 anos, 3º ano);  
“Era preciso construir universidades.” (Inês, 10 anos, 4º ano);  
“Escolas para ensinar os habitantes, quando as pessoas vierem viver para a ilha.”  
(Mariana, 14 anos, 8º ano).

Na área da saúde, propõe-se a construção de hospitais e centros de saúde como instituições de investimento prioritário, mas perspectiva-se também o aproveitamento dos recursos da natureza para a realização de medicamentos e desenvolvimento científico:

“E se nascer um bebé e se nós não tivermos um hospital lá?” (Mafalda, 8 anos, 2º ano);  
“Assim havia dinheiro para que possam trocar ou para construir hospitais.” (Inês, 11 anos, 6º ano);  
“Já agora temos de começar a pensar em medicamentos, com o tempo se calhar vão começar a aparecer doenças. (João, 13 anos, 7º ano);  
“Sabes os remédios são feitos com folhas esmagadas.” (Luís, 6 anos, 1º ano);  
“Se nós estamos numa ilha, não encontraríamos de certeza soro e teríamos de fazer algo fabricado, pois se nós queríamos ajudar essas pessoas, se calhar tínhamos que experimentar esses medicamentos em alguns animais que estivessem feridos, nós tínhamos que obter dados e de acordo com o resultado, começavam a fabricar.” (Gustavo, 12 anos, 7º ano).

A criação de instituições que assegurem a segurança, resolvam os conflitos e promovam a justiça, como os tribunais e as forças policiais, estão também presentes em todos os grupos

“Para que serve então o tribunal? Para discutirmos! Para resolvermos as coisas.”  
(Rodrigo, 7 anos, 1º ano);  
“Precisamos da polícia, de uma esquadra! (Maria, 8 anos, 3º ano)

A partir do 4º ano, a preocupação com a organização do espaço público é visível e impulsiona o desenvolvimento das comunidades. Verifica-se, assim, neste nível a necessidade de criação de várias infraestruturas cuja prioridade e organização é alvo de reflexão e discussão como poderemos explorar nos temas que cada grupo propõe para discussão mais à frente.

“Através das árvores tirar as matérias-primas para fazer, para depois fazer um estudo e produzir novos materiais. Com as matérias-primas podemos construir várias indústrias.” (Gonçalo, 9 anos, 4ºano).

É também a partir do 4º ano que se assiste a uma noção de relação entre a organização do espaço público e a organização económica e financeira. Efetivamente, os adolescentes, ao perceberem que poderiam organizar e desenvolver o seu próprio país, começam a delinear estruturas fundamentais que lhes permitem passar para níveis de desenvolvimento económico e cultural.

"Mas concordas com a ideia dela de criar, fosse qual fosse o rendimento do sapateiro, criar uma parte daquilo que ele ganhava para depois investir na ilha outra vez? (Helena, 10 anos, 5º ano);

“Já falamos de educação, *hobbies*, divertimento e agora queria falar um pouco mais da cultura, podíamos construir uma espécie de centro cultural...” (Filipa, 11 anos, 5º ano).

Salienta-se, ainda, nesta subcategoria, a importância que todos os grupos atribuíram aos recursos naturais em duas linhas distintas. Por um lado, no sentido de preservar o ambiente e os recursos existentes:

“Temos que construir uma casa com poupança de água... Na nossa ilha os carros são não poluentes... Temos que ter um painel solar! Podemos construir uma barragem por causa da água e da energia...” (Bernardo, 8 anos; Nuno, 9 anos; Tomás, 9 anos e Francisco, 9 anos, 3º ano);

“Em relação à poluição, nós podíamos apostar mais nas energias renováveis, por exemplo, na energia eólica que dá eletricidade e nas barragens também... podíamos evitar gastá-la. Podíamos reduzir ao máximo o consumo de eletricidade e tentar investir no turismo na nossa ilha. Foi a nossa descoberta e então porque não tentamos espalhar a nossa história e dizer que fomos nós que a descobrimos e como foi possível fazê-la?” (Carolina, 11 anos, 5º ano).

Por outro lado, no sentido de aproveitar os próprios recursos como fonte de desenvolvimento do país, através da cultura, do turismo e do desporto:

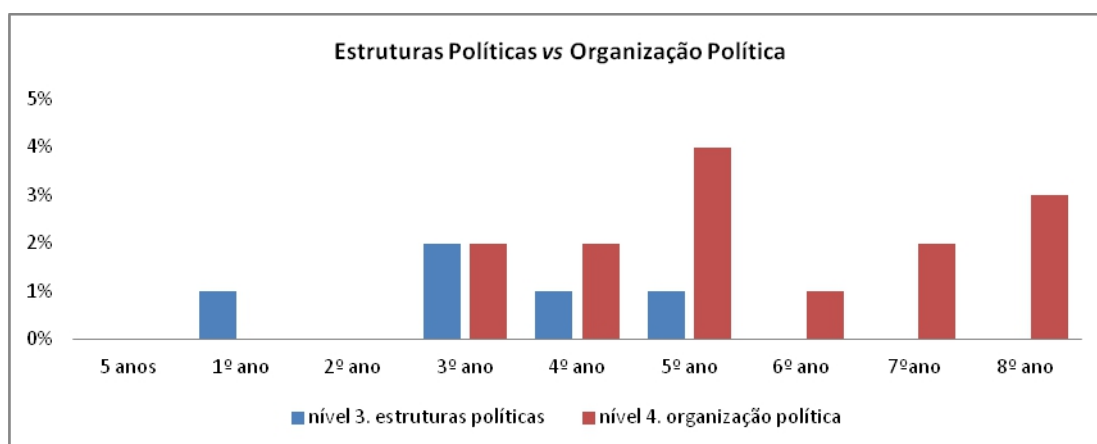
“Fazer publicidade da ilha e depois vêm algumas pessoas e para nos pagar em troca têm de nos dar frutos, roupa e alimentos.” (Miguel, 9 anos, 4º Ano);

“Podíamos criar ateliês, fazíamos bonecos com madeira e podíamos mostrar às pessoas como seria a ilha, podíamos colocar a decoração com melancias, podíamos mostrar a nossa cultura e levar, para outros países, a cultura do nosso país.” (Leticia, 10 anos, 5º ano)

Há uma adequação muito grande das sugestões efetuadas pelas crianças e adolescentes às características da ilha o que denota, por um lado, um conhecimento de várias experiências de organização social, mas também denota capacidade de, independentemente da sua realidade próxima (contexto de cidade), darem sugestões adequadas ao contexto para onde são levados.

### ***Estruturas Políticas e Organização Política***

Recordando a proposta de Anna Emília Berti (1998) na atribuição do nível 3, *estruturas políticas*, ou nível 4, *organização política*, permite-se, de acordo com a análise dos GDF das crianças e adolescentes, uma análise conjunta destas duas subcategorias. De facto, como podemos ver pelo gráfico 3.4., nos primeiros anos de escolaridade formal (jardim-de-infância, 1º e 2º ano), é possível reconhecer nas crianças e adolescentes a capacidade de, esporadicamente, nomearem instituições públicas — designadas pela autora de estruturas políticas — como a câmara municipal ou a assembleia da república, no entanto, desde o 3º ano de escolaridade, crianças e adolescentes começam a referir-se quer às estruturas, quer à própria organização política. Reconhecem cargos políticos como figuras de importância fundamental na organização de um país como o presidente da república e o primeiro-ministro. Atribuem responsabilidades e funções e conseguem mesmo posicionar-se face a decisões da vida pública/política que cada uma destes elementos pode/deve assumir.



**Gráfico 3.4.** Percentagem de referências nos GDF de crianças e adolescentes nas categorias de estruturas políticas e de organização política

No 3º e 4º ano de escolaridade, as crianças dispõem uma parte considerável do GDF na formalização dos processos políticos, propondo a eleição dos órgãos políticos através de votação e iniciando aquilo que hoje conhecemos como sistema democrático. Consideram as suas próprias candidaturas e conseguem explicar o motivo da sua candidatura a determinado cargo em detrimento de outro –

“Quem quer dizer nomes? Precisamos de um presidente...” (Maria, 8 anos, 3º ano);

“Já sei, vamos a votos...” (Matilde, 9 anos, 3º ano);

“Não sei bem, mas o ministro tem vários ministros que o ajudam; temos que nos candidatar e fazer uma campanha...” (Joana, 9 anos, 3º ano).

Nesta espécie de jogo simbólico, demonstram como, enquanto cidadãos da ilha, podem participar cívica e politicamente na construção da organização política da ilha.

“Acho que alguém teria de mandar neles. Um presidente da República.” (Pedro, 10 anos, 4º ano);

“Por exemplo, quando as pessoas quiserem mostrar as opções delas, punham no site da ilha e depois o presidente vi-a e tomava uma decisão em relação a essas opiniões.” (Tomás, 9 anos, 4º ano);

“É quase a ideia da T. As pessoas que tinham opiniões, escreviam num papel e mandavam para o presidente ou primeiro-ministro, depois o primeiro-ministro dizia as opções e o povo votava.” (Sofia, 10 anos, 4º ano)

Salienta-se no grupo de 3º ano, a presença muito forte da necessidade de criar símbolos identitários na ilha com o hastear de uma bandeira e a atribuição de um nome



à ilha (encontrado ele próprio por um processo de discussão, negociação e votação, como reconhecemos nos processos democráticos). Este facto poderá ser associado aos conteúdos lecionados no estudo do meio, em contexto escolar, que em cada um destes anos letivos traduzem um enfoque nas instituições e nos símbolos das comunidades e do país. Assim sendo, podem identificar-se aqui duas extrapolações possíveis – por um lado, a disponibilidade das crianças e adolescentes perceberem, interiorizarem e operacionalizarem conceitos eminentemente políticos quando lhes é dado um espaço para o fazerem e, por outro lado, realça a importância da escola ter formalizado tempos e conteúdos que ensinam dimensões básicas da vida em sociedade e da organização política que estas apresentam.

“Temos que colocar uma bandeira na ilha... Podia ser a ilha da Amizade...”

(Rita, 8 anos, 3º ano);

“Se trouxermos mais pessoas para a nossa ilha, podemos construir um país.

Também temos de fazer bilhetes de identidade e passaportes para viajarmos.”

(Maria, 8 anos, 3º ano)

A partir do 5º ano, o emparceiramento destas duas vertentes – estruturas e organização política – é mais evidente e os adolescentes demonstram uma consciência plena da importância destas para o funcionamento das sociedades democráticas. No 6º ano, verifica-se mesmo a referência direta à criação de um sistema político como forma de organização da sociedade.

“Aquilo de elucidar... Temos uma ilha, uma freguesia e temos a Junta de Freguesia. Temos lá o Presidente da Junta! Ele tenta resolver alguns casos que as pessoas vão lá dizer.” (Carolina, 11 anos, 5º ano);

“Uma Assembleia da ilha. Assim as pessoas podem dizer o que pensam e comprometerem-se a pôr em prática o que dizem. Quem fosse eleito para a Assembleia, depois das eleições...” (Bruna, 14 anos, 8º ano);

“Temos que começar um regime político.” (Sofia, 12 anos, 6º ano);

“Tem que haver um modo de organização na ilha...” (Carolina, 12 anos, 6º ano).

Também no segundo ciclo, no GDF do 5º ano, se assiste a uma grande influência dos conteúdos lecionados na disciplina de História e Geografia de Portugal, nomeadamente nas abordagens associadas aos descobrimentos e às conquistas de novas terras. Aqui, os adolescentes recorrem a algumas figuras como o rei, o governador e os

capitães, como órgãos de decisão e organização política, contudo, os processos para a escolha destes é puramente democrático e não se recorre à hierarquia e nomeação direta como decorria na realidade —

“Podemos começar a construir uma habitação e escolhermos um Governador.”

(Filipa, 11 anos, 5º ano);

“Eu também concordo mas, se a ilha for muito grande, o Governador não consegue fazer tudo. Por isso, temos de dividir em capitânias e elegia-se um capitão para ficar mais ordenado.” (Helena, 10 anos, 5º ano);

“O Governador é mais para tratar dos negócios e se a ilha fosse grande e se conseguíssemos dividir em depende (...) cada um vai e o Rei é de todos! É Sócrates e o Cavaco Silva!” (Ana, 11 anos, 5º ano).

Esta tradução de nomenclatura poderá associar-se ao facto de a atividade de ida para a ilha ser equiparada ao momento de partida dos marinheiros portugueses na exploração de novas terras.

No GDF de 7º ano surgem algumas referências à noção de poder. Poder, associado à imposição de ordem e resolução de conflitos como se pode analisar na categoria seguinte, mas também poder associado a uma hierarquia, a um estatuto social.

“Na sociedade há pessoas com mais poder ... aquelas pessoas que não fazendo o que a maior parte concorda, vão ser corretas, se calhar com um poder menor.”

(Francisca, 13 anos, 7º ano).

No GDF de 8º ano pode ver-se uma referência à existência de um presidente, eleito pelos cidadãos após um período de candidatura e apresentação de um programa de trabalhos. A noção de que a candidatura se associa a um definir de objetivos a atingir e que esses objetivos são mais importantes do que a afiliação partidária surge por referência a conversas partilhadas no contexto familiar e realça nestes GDF pela primeira vez a importância deste microssistema na construção de um pensamento, uma opinião política —

“Nas últimas eleições o meu pai disse-me que mais importante que as pessoas, era o trabalho que elas se propunham fazer, é isso que o presidente deve fazer.”

(Inês, 13 anos, 8º ano).

### 3.1.2. Reconhecimento do conflito

No segundo tópico ou categoria — *Reconhecimento do Conflito* — consideram-se, como definido por Berti (1988), a capacidade de as crianças e adolescentes reconhecerem a possibilidade de as pessoas, quando em grupo/em sociedade, entrarem em conflito. Neste item foram considerados os três níveis de análise propostos pela autora acima referida, o nível zero que remete para o *não reconhecimento* de situações de conflito, o nível um para o facto de o *conflito ser reconhecido mediante a asserção* do moderador e o nível dois quando as situações de *conflito são espontaneamente reconhecidas* e referidas pelos sujeitos de investigação. A acrescentar a estas subcategorias definidas pela aproximação ao estudo da Berti (1988), foi ainda considerado alvo de análise, como subcategoria emergente, o item *estratégias para lidar com o conflito*. Neste item codificaram-se todas as referências que demonstravam que os elementos do grupo reconheciam o conflito e se reportavam a duas formas de os resolverem (dois indicadores): com *recurso a processos grupais* ou *recorrendo a fontes de autoridade* como a polícia e os tribunais para exercerem a penalização face ao conflito.

	5 Anos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano
Reconhecimento conflito	0%	3%	2%	2%	2%	2%	2%	2%	1%
Nível 1. Conflito não reconhecido	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
Nível 2. Conflito reconhecido	0%	3%	1%	0%	2%	0%	0%	2%	0%
Nível 3. Conflito espontaneamente referido	0%	0%	1%	1%	0%	2%	2%	0%	1%

**Tabela II\_3.1.** Percentagem de referências dos GDF das crianças e adolescentes nos diferentes níveis do tópico 2. Reconhecimento do Conflito

A análise da tabela 3.1. permite-nos perceber que esta não é uma categoria onde os diferentes GDF se centraram na discussão. Efetivamente, com exceção dos GDF do 5º ano, o conflito é referido poucas vezes de forma espontânea, sendo o próprio moderador a questionar o grupo para a possibilidade dele acontecer, como sugerido no guião de discussão, a partir do local de edificação das casas.

Com exceção do GDF de jardim-infância, no qual não se abordou o tópico do conflito, todos os grupos apresentam consciência de que o conflito existe quando as pessoas se encontram e se organizam em pequeno ou grande grupo. No entanto, podemos verificar a existência de algumas referências codificadas como conflito não reconhecido no 1º, 3º e 4º ano, que exigem uma análise mais pormenorizada. No 1º ano,

o não reconhecimento do conflito aparece associado à construção de casa no mesmo local, proposto pelo moderador. Neste caso parece não haver mesmo consciência de que o conflito pode acontecer, pelo diálogo que se gera e se complementa entre diversos elementos do grupo —

“Mariana — E se eu quisesse no mesmo sítio que tu, como é que nós havíamos de resolver este problema?

Ricardo — Podiam-se fazer 2 casas.

Vasco — No mesmo sítio?

Ricardo — Não! Noutro...

Rodrigo — Dividiam os dois a mesma.

Filipa — Partilhavam a casa.” (Mariana, moderadora; Ricardo, 6 anos; Rodrigo, 7 anos; Vasco, 6 anos; Filipa, 7 anos, GDF 1º ano)

Permite dizer que, este tópico específico, neste grupo de crianças e adolescentes, não é gerador de conflito. No entanto, este mesmo grupo tem consciência e enumera várias situações de conflito noutros momentos do GDF.

As codificações de não reconhecimento do conflito realizadas no 3º e 4º ano, parecem surgir associadas a uma estratégia de resolução de conflito, que, no decorrer do GDF foi conduzida para outras intervenções e o moderador não teve a oportunidade de voltar a explorar o tópico.

“Não, nós todos nos entendemos, somos amigos!... Conversar.” (Catarina, 8 anos, 3º ano);

“Tínhamos de os convencer...” (Pedro, 10 anos, 4º ano).

As situações de não reconhecimento do conflito fazem refletir, apesar das explicações acima referidas, acerca dos diferentes níveis de desenvolvimento de cada um dos elementos que integram os grupos, apesar da organização destes por idade e, em simultâneo, na mais-valia que a metodologia utilizada (GDF) possui na evolução dos constructos de cada criança/adolescente.

Importa agora perceber, face ao reconhecimento do conflito, como entendem as crianças e os adolescentes do estudo, que se pode resolver ou ultrapassar as conflituosidades que surgem pela permanência em grupo, em sociedade. Reportam-se, sistematicamente, a duas formas de resolução de conflitos: com recurso a processos

grupais, que contemplam o diálogo e a negociação, numa tentativa de chegar a consenso,

“Fazem outra vez uma reunião e combinam para ser amigos .... e depois combinam se podem ou não fazer aquilo.” (Sofia, 7 anos, 1º ano);

“Primeiro acho que devíamos perceber porque é que essa pessoa estava em conflito e acho que deviam conversar sobre essas coisas.” (Joana, 12 anos, 6º ano),

Ou, com recurso a fontes de autoridade, percecionando que numa sociedade que aumenta o número de pessoas e complexifica a organização das estruturas, nem sempre o recurso ao grupo é possível e então é necessário criar-se estruturas a quem sejam reconhecidas competências para resolverem as situações que possam surgir —

“Para que serve então o tribunal? Para discutirmos! Para resolvermos as coisas.”

(Rodrigo, 7 anos; Patrícia, 7 anos, 1º ano);

“Porque somos 1000 e não nos vamos conseguir entender a todos! Cada um tem a sua opinião!” (Daniel, 13 anos, 7º ano).

	5 Anos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano
Estratégias para lidar com o conflito com recurso a processos grupais	0%	1%	1%	1%	2%	0%	1%	1%	0%
Estratégias para lidar com o conflito com recurso a fontes de autoridade	0%	1%	0%	0%	1%	1%	0%	0%	1%

**Tabela II\_3.2.** Percentagem de referências dos GDF das crianças e adolescentes relativas às estratégias para lidar com o conflito (categorias emergentes)

A tabela 3.2. acima apresentada permite perceber que neste indicador há uma percentagem mais elevada de referências a estratégias grupais, essencialmente nos primeiros anos de escolaridade formal. À medida que vão crescendo, crianças e adolescentes, parecem ganhar mais consciência da impossibilidade de resolução sem a intervenção da autoridade. Contudo, de acordo com as situações de conflito referidas, os processos grupais são sempre o primeiro recurso, mesmo nas crianças e adolescentes mais velhos.

Como referido, as estratégias de resolução de conflitos podem ser definidas em grupo ou serem ditadas por fontes de autoridade. Nas duas situações crianças e adolescentes conseguem definir um equilíbrio entre as estratégias ou penalizações

informais e formais, sendo que as primeiras funcionam com um caráter de aviso, uma tentativa de consciencializar o cidadão do erro —

“Eu acho que a penalização não é uma boa escolha. É melhor tentarmos arranjar um trabalho para as outras pessoas, é preferível do que estar a penalizar.” (Nuno, 10 anos, 4º ano);

“Para aplicar as sentenças porque se alguém rouba, se alguém mata era preciso decidir-se o que fazer.” (Sara, 11 anos, 5º ano).

### 3.1.3. Reconhecimento de Organismos Políticos

No item — *Organismos Políticos* — reportam-se as referências que crianças e adolescentes fazem ao sistema de governação que rege a organização política da sociedade que eles propõem criar na ilha, como sugerido por Berti em 1988. Este item considera que crianças e adolescentes têm já presentes noções mais ou menos claras de organização social e política e perspetivam modos de funcionar de diferentes sistemas políticos, ou, pelo menos, do sistema político democrático que enquadra a sua realidade contextual. Assim, ao longo desta análise tenta perceber-se se os participantes se reportam à existência de líderes políticos ou chefes responsáveis pela organização da ilha considerando como critério de atribuição de nível, a articulação e a democraticidade dentro do sistema político e entre este e os cidadãos. Berti (1988) considera o nível 1 quando não são referidos chefes ou líderes, podendo surgir figuras de autoridade apenas para manter a ordem. Apresentam-se os indicadores — *Ninguém Governa*, *Um Chefe*, *Vários Chefes* e *Democracia Direta*. O último nível, *Democracia Direta*, tem implícita a participação dos cidadãos na tomada de decisão.

	5 Anos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano
Organismos Políticos	2%	0%	1%	4%	6%	7%	0%	2%	5%
Nível 1. Ninguém governa	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Nível 2. Um chefe	1%	0%	0%	1%	2%	3%	0%	0%	0%
Nível 3. Vários chefes	0%	0%	1%	2%	0%	3%	0%	0%	1%
Nível 4. Democracia direta	1%	0%	0%	1%	4%	1%	0%	2%	4%

**Tabela II\_3.3.** Percentagem de Referências dos GDF das crianças e adolescentes nos diferentes níveis do tópico 3. Organismos Políticos

Uma análise rápida pela tabela 3.3., que apresenta a distribuição da percentagem de frequências emitidas pelas crianças e adolescentes nesta subcategoria de organismos políticos, permite perceber que todos os GDF mencionam a existência de um ou vários

líderes políticos, demonstrando uma consciência plena da necessidade de uma estrutura definida de liderança para gerir as interações dos habitantes da ilha. Nos GDF de 1º e 6º ano não surgiu nenhuma menção direta ou indireta à existência de um ou mais chefes e por parte do moderador também não foi explorada esta noção.

Apesar da referência, em alguns momentos, à existência de um chefe, um líder como sugerem as crianças de pré-escolar e 4º ano, a continuidade da discussão e o envolvimento no *pensar a sociedade* evidenciam, desde cedo, a consciência de que a tarefa de liderar é repartida por mais do que um elemento —

“Não és o chefe! Quem manda é o capitão!” (Ricardo, 5 anos, pré-escolar);

“Tinha que haver um líder.” (Pedro, 10 anos, 4º ano)

A nomenclatura atribuída aos líderes difere de acordo com as idades e o nível escolar, contudo, são definidas funções que permitem antever a organização de um sistema político democrático e um perfil de liderança similar ao definido pela estrutura política nacional,

“Mas isso é só para os chefes dos dois grupos...” (Andreia, 7 anos, 2º ano);

“Não sei bem, mas o ministro tem vários ministros que o ajudam; temos que nos candidatar e fazer uma campanha...(Joana, 9 anos, 3º ano);”

“Para impor a ordem... Para ordenar as ideias. Para ganhar a moeda, para cobrar os impostos... Podíamos fazer uma espécie de campanha e depois iam a votos.”

(Filipa, 11 anos; Carolina, 11 anos; Diogo, 11 anos, 5º ano).

Os adolescentes mais velhos identificam diretamente a necessidade de criar um modelo de democracia participativa que possibilite a expressão de múltiplos pontos de vista e a participação dos cidadãos, constituído por figuras políticas que representam o país, eleitas por maioria e escolhidas de um conjunto de partidos políticos que defendem ideologias distintas,

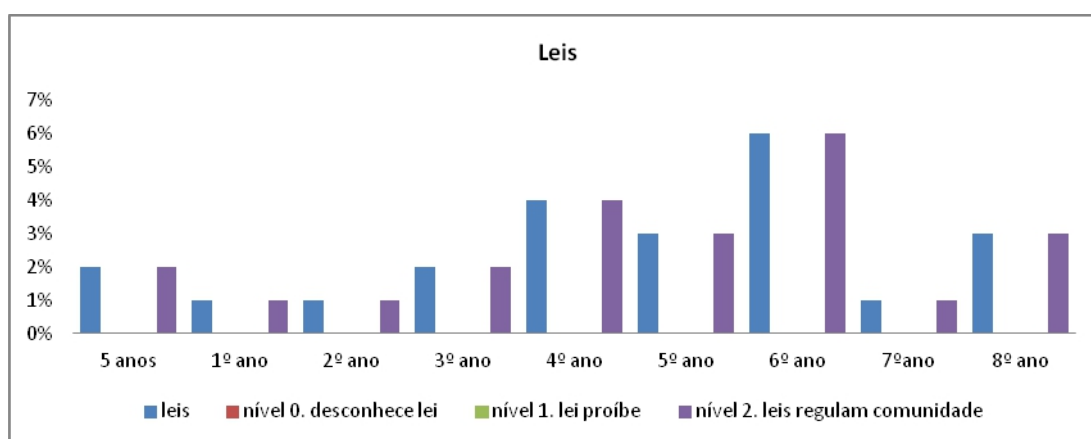
“Uma espécie de democracia.” (Sara, 13 anos, 7º ano);

“Criar partidos.” (Daniela, 13 anos, 8º ano);

“O Presidente da República, o Primeiro-Ministro” (Mariana, 14 anos, 8º ano).

### 3.1.4. Reconhecimento das Leis

Na última subcategoria considerada na entrevista de raciocínio político por Berti (1988), a autora considera fundamental perceber se os jovens conseguem definir o conceito de lei, percebendo que esta é um elemento organizador e fundamental da vida em sociedade. Considerado o conceito de lei como um conhecimento cívico básico, nesta categoria considera-se como critério o nível de abstração da noção de leis. São três os níveis definidos pela autora e que aqui se partilha na análise das referências das crianças e adolescentes: nível 0, *Desconhece Lei*; nível 1, a *Lei Proíbe*, nível 2, *Leis regulam comunidade*. Este último nível, pressupõe que crianças e adolescentes falem das leis em termos concretos e abstratos e define-as como regras que promovem a vida comunitária prevenindo que algumas pessoas obtenham privilégios em detrimento de outros.



**Gráfico 3.5.** Percentagem de referências nos GDF das crianças e adolescentes relativas à Categoria Reconhecimento das Leis

Como se pode observar no gráfico 3.5., que apresenta a distribuição das referências ao conceito de lei nos nove GDF realizados, as primeiras abordagens ao conceito de lei e ordem acontecem desde o pré-escolar. A noção de que a vida em grupo exige rigor e cumprimento das regras estipuladas. São as regras que ajudam na organização das diferentes situações do quotidiano, que equilibram as situações de conflito e responsabilizam cada cidadão pela sua intervenção na comunidade:



“Mas ele não pode fazer sempre o que quer, porque temos regras!” (Ricardo, 5 anos; pré-escolar);

“Temos de dividir com uma regra para dar um processo.” (Joaquim, 8 anos, 2º ano)

“Mesmo com as regras, há sempre conflitos. Por isso, acho que é importante criarmos um tipo de leis, estipularmos leis, coisas obrigatórias e talvez eleger alguma pessoa para representar o país... (Daniel, 13 anos, 7º ano)”

“Se nós formos amigos e se soubermos quais são as regras da ilha...” (João, 8 anos, 3º ano);

“Quando estamos numa ilha tem de haver obrigações senão é como se não houvesse nada.” (Tomás, 10 anos, 5º ano).

As leis são organizadoras e regulam efetivamente a vida na comunidade possibilitando a intervenção das fontes de autoridade e definindo mecanismos de justiça social.

“Com as regras nós sabemos o que temos que fazer e aprendemos a lidar com elas.” (Joana, 12 anos, 6º ano)

São as leis, ou o não cumprimento destas, que permite classificar o tipo de penalizações a atribuir em caso de violação dos direitos humanos,

“Para ver quem são os criminosos e os culpados.” (João, 7 anos, 1º ano).

As leis estão definidas em documentos formais, são feitas por entidades específicas com capacidade para o fazer mas a sua aprovação é feita pela população num sistema democrático.

“Criar uma Constituição.” (Inês, 13 anos, 8º ano);

“o Rei... ou um legislador...” (Diogo, 11 anos, 5º ano);

“Eu acho que a pessoa que lidera a ilha é que decidia... Decidia as regras.” (Filipa, 10 anos, 4º ano)

### 3.1.5. Perspetiva global do Raciocínio Político entre os cinco e os catorze anos

Decorrida uma análise mais detalhada de cada uma das categorias definidas no Raciocínio Político, propõe-se seguidamente uma análise globalizada de todos os GDF perspetivando uma linha de continuidade e de intensidade reflexiva que se vai construindo ao longo dos primeiros anos de integração em contexto educativo, e que parece dar significado a estudos anteriores que reforçam perspetivas desenvolvimentais no raciocínio político (*e.g.* Adelson & O’Neil, 1966; Moore, Lare & Wagner, 1985; Laupa & Turiel, 1993; Berti, 2005).

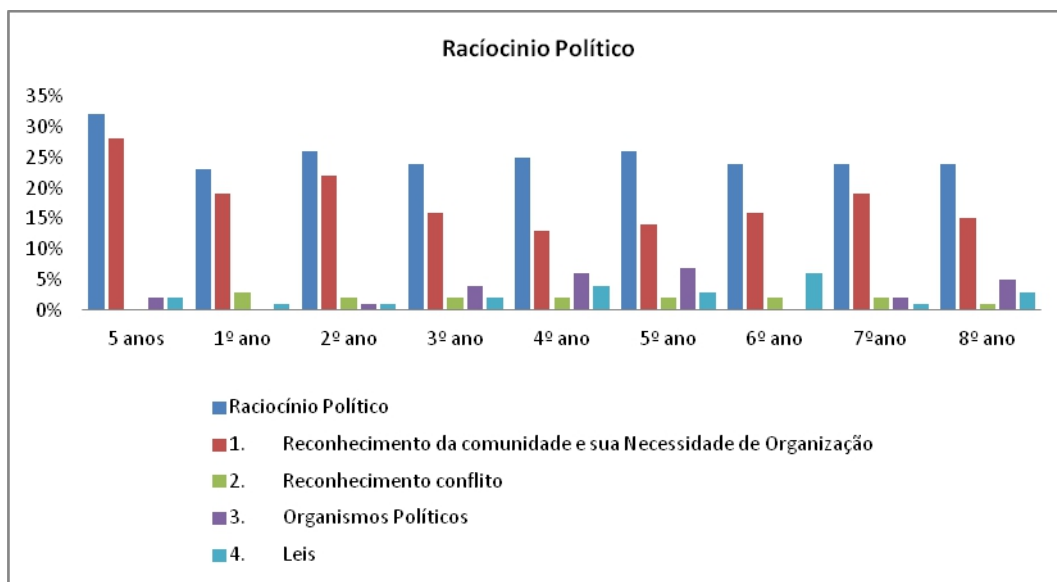


Gráfico 3.6. Perspetiva Global do Raciocínio Político

Como se pode verificar pela análise do gráfico acima apresentado, que traduz a percentagem de referências codificadas em cada GDF nos itens de Raciocínio Político (RP), desde os cinco anos se verifica um nível de conhecimento político que permite às crianças e adolescentes empreenderem no desafio prático de organizarem uma sociedade, operacionalizando os seus conhecimentos.

Em todos os GDF é possível verificar a existência de referências a atitudes e preocupações com a sua condição humana (na vertente individual mas também coletiva), mas percebendo a necessidade de criar regras, dividir as tarefas, atribuir responsabilidades e definir lideranças como base de organização de uma sociedade emergente.

Os conhecimentos e as competências para operarem com conceitos políticos vão aumentando gradualmente ao longo do ensino básico, sendo de salientar duas mudanças significativas nos discursos das crianças e dos adolescentes que coincidem com os GDF de 2º anos e os GDF de 4º e 5º ano. Embora se verifiquem diferenças importantes entre os discursos produzidos pelas crianças do jardim-de-infância e de 1º ano do ensino básico, pode-se notar uma preocupação predominante com o indivíduo, que demonstra a centralidade dos interesses individuais e dos contextos de proximidade (como a família). A partir do 2º ano, verifica-se um intensificar no número de referências no item de reconhecimento da comunidade e necessidade de organização, sendo notório o enfoque nas necessidades coletivas quando as crianças começaram a planear o que fazer e a prever a distribuição dos espaços pelo grupo. Nos GDF de 4º e 5º ano, mantendo-se a preocupação com o primeiro item, aumenta a consciência de outros indicadores de RP como o reconhecimento do conflito, os organismos políticos e as leis.

Ao longo do pré-escolar e do primeiro ciclo de ensino básico (1º CEB), o RP centra-se no desenvolvimento social e as crianças manipulam com facilidade os conceitos de organização social como os recursos humanos, os recursos naturais, a necessidade de infraestruturas e espaços públicos e mesmo alguns conceitos económicos e financeiros. Mas, é pelos oito/nove anos, ao nível de 3º e 4º ano de escolaridade, que se veem reforçados os conceitos de organização e manutenção das esferas da sociedade. Assiste-se a uma necessidade de se afirmar na sua identidade individual, mas também na identidade do grupo e identidade social com recurso a símbolos tradicionais (como a bandeira) que expressam os sentimentos de pertença a uma comunidade. O GDF de 4º ano distingue-se pelo pormenor de debate que estabelece, denotando grande consciência política e do impacto desta no quotidiano das sociedades.

O nível de reconhecimento da comunidade e da sua necessidade de organização contempla a referência a estruturas políticas e a organização política, no nível 3 e 4 definido por Berti (1988), constituindo a base do item designado de organismos políticos. A sua análise conjunta é pois fundamental e demonstra que crianças e adolescentes, para além de enumerarem um conjunto significativo de estruturas políticas, desde o 2º ano, são também capazes de definirem bem as funções e as responsabilidades do governo e fazem-no assumindo o funcionamento de um sistema democrático. Podemos assim dizer que, já no 1º CEB, crianças e adolescentes deste estudo apresentam noções básicas de democracia e conseguem atribuir responsabilidades aos representantes da população (líderes ou elementos do governo) de

agir de acordo com o sistema democrático, nomeadamente ao nível económico. Os grupos de 5º e 6º ano, cujas idades rondam os onze/doze anos, demonstram a emergência de um conjunto de necessidades estruturais e de organização da sociedade (delimitação do território, definição de funções e hierarquias) sendo evidente a referência à organização política da sociedade e respetivas estruturas políticas de apoio. Aproveita-se este tópico para estabelecer uma ponte com o estudo “Conhecimentos, conceções e práticas de cidadania dos jovens portugueses”, realizado com jovens de 8º, 9º e 11º ano, no âmbito da IEA em Portugal no qual era também referido que os jovens de 8º ano assumiam duas dimensões nas responsabilidades do governo, uma dimensão social (que contempla a saúde, a educação, o apoio a idosos e a população carenciada) e uma dimensão económica (considerando o emprego e o desenvolvimento da indústria), embora a ênfase se dirigisse para as sociais (Menezes, Afonso, Gião & Amaro, 2005). Mais tarde, retoma-se este conceito de responsabilidade do governo, quando se analisarem as conceções de cidadania nos GDF das crianças e adolescentes deste estudo percebendo que também aqui há uma dimensão social muito presente e um reforço junto do governo em manter um modelo de justiça social.

O conceito de democracia está, também, bem definido e operacionalizado. Assenta na liberdade de escolha, na igualdade de oportunidades no acesso aos diferentes recursos sociais, mas também na oportunidade de cada elemento da ilha poder candidatar-se e assumir a liderança e assenta na participação e no envolvimento dos cidadãos na organização política da sociedade. Salienta-se a presença de processos democráticos evidenciados pelos participantes quando organizam e gerem a ilha, mas também na gestão das suas relações, enquanto elementos de um grupo social. O voto é uma atividade referida em vários momentos da vida em sociedade, é através dele que se tomam as diversas decisões e é, também, através dele que se resolvem os conflitos.

Os conceitos de conflito e leis não são alvo de debate intenso nos diferentes GDF, no entanto, são conceitos imbricados na forma como cada grupo organiza a sociedade sendo a sua análise necessariamente realizada de forma conjunta. Sempre que diretamente questionados sobre eles, crianças e adolescentes conseguem dar respostas, exemplificando formas de os operacionalizar, o que permite dizer que estão presentes nas suas conceções políticas.

Propõe-se agora uma análise às conceções de cidadania destas crianças e adolescentes que integraram o estudo. Só a análise conjunta destes dois tópicos — raciocínio político e conceções de cidadania permitirá edificar algumas etapas

significativas de reflexividade e capacidade crítica que estas crianças e adolescentes evidenciam quando lhes é dada a oportunidade de se manifestarem acerca da organização política das sociedades e dos papéis que cada ator social aí desempenha, delineando algumas características do pensamento político na infância e adolescência.

### 3.2. Conceção de Cidadania

Nesta segunda parte, procede-se à análise das concepções que crianças e adolescentes, nas diferentes idades, têm acerca do que é ser cidadão e como concebem o exercício de cidadania. Após a chegada à ilha e o desafio de fazerem desta o seu país, os “marinheiros” são levados a refletirem mais profundamente na organização da sociedade e de que forma se operacionaliza a intervenção de cada habitante na organização social: Quem são os cidadãos? Que direitos e deveres têm perante a sociedade civil e política? Quais os espaços de participação e de que forma esta pode ocorrer?

O estudo de Lister e colaboradoras (2003) serviu de base de análise ao *conceito de cidadão*. Nesta investigação que se apresenta, à semelhança do estudo da autora, crianças e adolescentes definem cidadão com base em indicadores de pertença (a um grupo), de direitos e deveres (que se enquadram num conjunto de leis que organizam a sociedade), de estatuto socioeconómico e de oportunidades e espaços de participação na comunidade, pelo que se repescam alguns dos seus conceitos para definir categorias de análise. Por outro lado, o estudo internacional promovido pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), o *Civic Education Study* (1999) que, em Portugal foi desenvolvido pela equipa de Menezes e colaboradores, serviu de mote para uma definição de subcategorias associadas à segunda categoria deste tópico — *formas de participação cívica e política*.

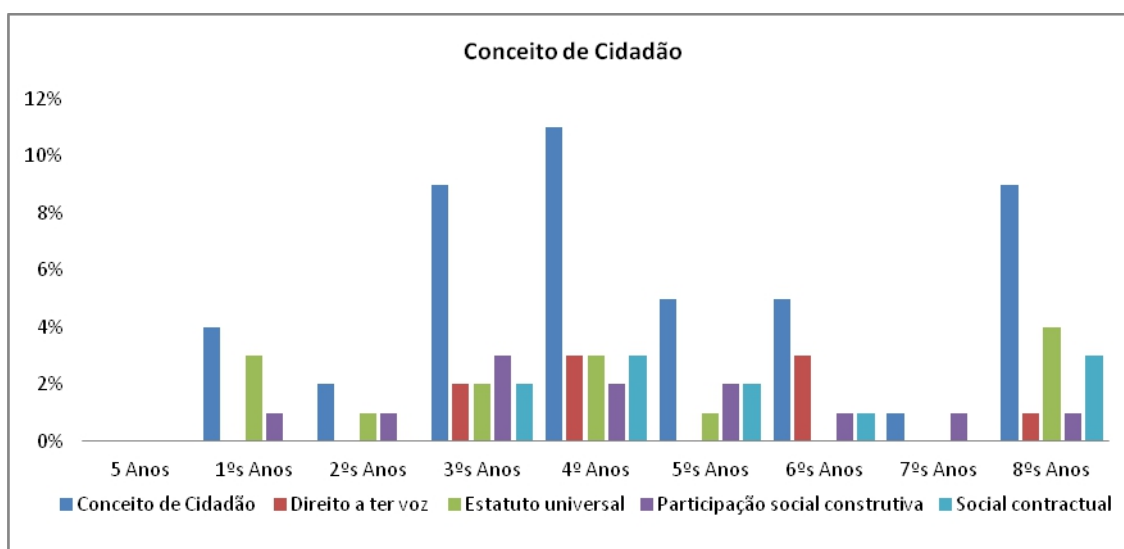
A tabela II\_3.4. permite uma leitura rápida das subcategorias e indicadores contemplados nesta parte do capítulo, assim como do número de referências que surgem em cada um dos GDF às respetivas categorias.

	GDF 5 Anos	GDF 1ºs Anos	GDF 2ºs Anos	GDF 3ºs Anos	GDF 4º Anos	GDF 5ºs Anos	GDF 6ºs Anos	GDF 7ºs Anos	GDF 8ºs Anos
Conceções de Cidadania	0%	9%	7%	18%	29%	15%	10%	7%	21%
1. Conceito de Cidadão	0%	4%	3%	11%	15%	9%	6%	4%	12%
1.1. Direito a ter voz	0%	0%	0%	2%	5%	0%	3%	0%	2%
1.2. Estatuto universal	0%	3%	2%	4%	5%	1%	0%	0%	5%
1.3. Participação social construtiva	0%	1%	1%	3%	2%	3%	1%	2%	1%
1.4. Social contractual	0%	0%	0%	2%	3%	5%	2%	2%	4%
2. Formas de Participação Cívica e Política	0%	5%	4%	7%	14%	6%	4%	3%	9%
2.1. Participação convencional	0%	3%	0%	4%	6%	3%	2%	0%	7%
2.2. Participação não convencional (associativa)	0%	2%	4%	3%	8%	3%	2%	3%	2%

**Tabela II\_3.4.** Percentagens de Referências Totais nos GDF das crianças e adolescentes na categoria Conceções de Cidadania

### 3.2.1. Conceito de Cidadão

À categoria — *conceito de cidadão* — fez-se corresponder um conjunto de quatro indicadores que surgem no discurso das crianças e adolescentes: Direito a ter Voz; Estatuto Universal; Participação Social Construtiva e Social Contratual.



**Gráfico 3.7.** Percentagem de referências por indicador nos GDF das crianças e adolescentes na subcategoria conceito de cidadão

Como se pode observar no gráfico 3.7., o conceito de cidadão foi abordado em todos GDF com exceção do grupo de Jardim de Infância, no qual, o tempo de permanência e a direção de discussão não permitiram à moderadora lançar o conceito.

Fica o apontamento que, apesar dos GDF se regerem por um guião uniforme, junto das moderadoras foi pedida plasticidade para se adaptarem aos ritmos e linguagens de cada idade/grupo. No GDF do pré-escolar foi necessário implementar uma dinâmica inicial do tipo *role-playing* fazendo com que as crianças se sentissem verdadeiros marinheiros e, no final, também numa tentativa de adequar a metodologia às características do grupo, procedeu-se ao pedido de realização de um desenho como concretização e sistematização da discussão que decorreu no GDF.

A distribuição de frequências por todos os GDF permite perceber que os participantes deste estudo não concebem a figura de cidadão centrada apenas num só indicador, seja ele o legal, o grupo de pertença ou a participação. Pelo contrário, em todos os grupos são dados exemplos que demonstram o conceito de cidadão de forma *multifacetada* ou *polissémica* (como refere Menezes, 2007a:18).

Os indicadores estatuto universal e participação social construtiva caminham em simultâneo numa cumplicidade conceptual. Se por um lado, crianças e adolescentes (desde o 1º ano) consideram que, a partir do momento em que os marinheiros aportam na ilha e fazem dela o seu país, a sua nação, são cidadãos, pertencem à mesma comunidade e partilham os mesmos objetivos, também é verdade que, o pertencer a uma sociedade implica responsabilidade no seu desenvolvimento, implica que cada elemento seja capaz de se envolver na tomada de decisão, na definição dos objetivos de crescimento da própria sociedade, implica uma participação ativa em cada momento da vida em comunidade:

“Uma pessoa que vive numa cidade, uma pessoa que vive num país” (Ricardo, 6 anos, 1º ano);

“É ser habitante, viver lá...” (Rui, 7 anos, 2º ano);

“Ser cidadão quer dizer que nós somos uma pessoa, que somos uma pessoa da ilha.” (Alexandra, 9 anos, 3º ano);

“Ser cidadão é uma pessoa que contribui para a ilha, por exemplo...” (Matilde, 9 anos, 3º ano);

“Para fazer objetos ou coisas e resolver problemas... Isso é ser cidadão! Tem de ser amigo de todos...” (Rita, 8 anos, 3º ano);

“Por falar em presidente... Temos de decidir essas coisas.” (Pedro, 10 anos, 4º ano);

“Convinha que cada cidadão deva ter o seu trabalho, cada cidadão tem a sua tarefa.” (Carolina, 11 anos, 5º ano).

Na definição do conceito de cidadão, vários grupos sentiram a necessidade, há semelhança com o que havia sucedido aquando da formalização da ilha como o país que estavam a construir, de associar o bilhete de identidade ou cartão de cidadão enquanto símbolo de pertença a uma comunidade, e que contribui na definição de uma identidade de grupo, uma identidade da ilha —

“Patrícia – É o cartão da pessoa.

Ricardo – O nome, onde vive.

Filipa – Tem o dedo...

Mariana – Tem a impressão digital.

Sofia – Tem a data de nascimento.

Teresa – Tem o nome, onde vive, a impressão digital, a data de nascimento e o que mais?

Ricardo – Uma fotografia!

Sofia – A assinatura.” (Patrícia, 7 anos; Ricardo, 6 anos; Filipa, 7 anos; Mariana, 7 anos; Sofia, 7 anos, 1º ano)

No indicador Estatuto Universal, crianças e adolescentes sublinham que todas as pessoas são cidadãos independentemente do género, do estatuto profissional ou do estatuto económico, reforçando uma perspetiva de cidadania *polifónica e heurística* defendida por Araújo (2007:83), como podemos verificar no diálogo gerado no GDF de 4º ano —

“Eu acho que nós somos todos cidadãos e temos os mesmos direitos, não sei como explicar, todos somos diferentes uns dos outros, mas isso tudo torna-nos muito mais cidadãos...” (Sofia, 10 anos, 4º ano);

“É uma pessoa que faz parte de uma comunidade, não é assim tipo VIP, tipo os primeiros-ministros, é um habitante normal, tem os mesmos direitos que todos os outros, que deve obedecer às regras.” (Filipa, 10 anos, 4º ano);

“Só por o presidente e esses serem famosos não quer dizer que não sejam cidadãos, todos somos cidadãos.” (Miguel, 9 anos, 4º ano);

“Podemos ser pobres, ricos ou famosos também somos todos cidadãos.” (Beatriz, 9 anos, 4º ano)

Aliás, ao longo da realização dos GDF surgem como temas recorrentes nas diferentes idades os *direitos humanos* e a *igualdade de direitos*, que crianças e adolescentes, em pleno século XXI, continuam a não ver salvaguardados na



comunidade em que se inserem. Sentem, por isso, necessidade de refletir criticamente e apontar soluções para que na organização da sua própria sociedade todos os cidadãos, na condição máxima de seres humanos iguais, independente da sua condição social, física, cultural ou política, possam ter acesso a todos os recursos e mais-valias. A partir da divisão das propriedades para a construção das habitações proposta por um dos adolescentes, o grupo de 5º ano, embrenha-se numa discussão sobre os direitos de cada cidadão e cada família e, conseqüentemente, sobre o conceito de justiça social —

“Cada pessoa tem direito a ter a sua própria parte e espaço para ter família. ...  
Concordo com o que ele disse em relação a que cada um devia ter a sua casa, não concordo com os leilões porque não acho muito justo. Por exemplo, uma pessoa só tem aquele dinheiro para usar e o outro dá mais dinheiro e é muito mais...”  
(Ricardo, 11 anos, 5º ano).

Na sequência desta discussão surge a noção de classe social (noção que extravasa o campo social e entra pelo campo político e económico) e que reflete a capacidade de análise que estes adolescentes, conseguem ter da organização política da sociedade.

“... as classes sociais, agora há a classe média, a classe baixa e acho que toda a gente devia ganhar o mesmo.” (Carolina, 11 anos, 5º ano)

No GDF de 8º ano, assiste-se a um retomar desta temática com os adolescentes a tecerem considerações às questões de igualdade de direitos em princípios básicos como a alimentação, mas demonstrando grande sensibilidade e preocupação com questões de incapacidade física e barreiras arquitetónicas e respeito pela multiculturalidade —

“Eu acho que é importante pensarmos em igualdade de direitos. Nem todas as pessoas têm o que precisam para viver.” (Bruna, 14 anos, 8º ano);  
“E não é só uma questão de fome, eu tenho um amigo que anda de cadeira de rodas e ele disse-me que é muito difícil andar na rua.” (Inês, 13 anos, 8º ano).

Neste grupo é visível a atribuição de responsabilidade aos líderes, ao governo, de intervenção social ao nível da saúde e da educação mas também ao nível do apoio a populações em risco de exclusão, numa garantia de igualdade de direitos e respeito pela diversidade cultural, religiosa e política.

Mas ser cidadão implica também, na opinião das crianças e adolescentes deste estudo, ser capaz de viver em sociedade, cumprir regras, ter consciência dos seus direitos mas também perceber os seus deveres. Ser cidadão assume, pois, uma perspetiva *Social Contratual*, de acordo com os indicadores em análise —

“Eu acho que um cidadão é uma pessoa de uma comunidade ou de um país, que respeita as regras e quem as faz e... É isso!” (Pedro, 10 anos, 4º ano);

“É uma pessoa que está numa terra, todos com os mesmos direitos e deveres, dependendo também um pouco da idade e da profissão, com leis que devemos todos cumprir, ou seja, com os mesmos objetivos.” (Diogo, 11 anos, 5º ano);

“Um cidadão é uma pessoa que vive nessa ilha e que tem direitos e deveres.” (Mariana, 14 anos, 8º ano).

Mas ser cidadão tem também inerente o *Direito a ter Voz* e a capacidade de se fazer ouvir; ser cidadão implica o direito de falar e o direito a ser ouvido; ser cidadão implica ser valorizado na partilha da sua opinião e ser capaz de valorizar e aceitar opiniões diferentes. Crianças e adolescentes dos diferentes GDF referem este direito a ter voz, operacionalizando-o em vários momentos da vida em comunidade,

“Imaginem que há opções diferentes, então para chegar a uma opção só que diga...” (Nuno, 10 anos 4º ano);

“Eu acho que podíamos dar a nossa opinião em relação a um assunto qualquer.” (Francisco, 12 anos, 6º ano).

Mas *Direito a ter Voz* é, também, associado a uma intervenção mais direta e visível nas questões que dominam a agenda política, realçando a importância de uma comunicação fácil e eficiente entre o cidadão e os órgãos de decisão política —

“As pessoas que tinham opiniões, escreviam num papel e mandavam para o presidente ou primeiro-ministro.” (Matilde, 9 anos, 3º ano);

“... o Governador, pode fazer pactos e tentar chegar a um acordo com eles, tendo em conta as várias ideias que lá estão e depois todos vivem em comunidade.” (Filipa, 11 anos, 5º ano);

“Uma Assembleia da ilha. Assim as pessoas podem dizer o que pensam e comprometerem-se a pôr em prática o que dizem.” (Bruna, 14 anos, 8ºano).

É nesta asserção que se consolida a participação democrática dos cidadãos na sociedade e se reflete por parte destes o seu comprometimento no manter da justiça social, como proposto por Haste e Hogan (2006) quando definem que a participação e o envolvimento cívico acontecem através do voto e da ajuda ao outro social, mas também, através do “fazer-se ouvir” de cada cidadão.

A conjugação da perspectiva de ser cidadão com direito a ter voz, a dar o seu contributo perante as diferentes situações sociais e políticas, a ter direitos mas também deveres, como define o modelo social contratual, parece definir, em conjunto com o tipo de organização política analisada na categoria anterior, uma conceção de democracia social ou expansiva, definida por Janoski (1998).

### 3.2.2. Formas de Participação Cívica e Política

Enquadrando o conceito de cidadão na perspectiva das crianças e adolescentes que participaram neste estudo, propõe-se agora a análise das formas de participação cívica e política, como segunda categoria enquadrada nas conceções de cidadania. Definindo participação, de acordo com Roger Hart, como sendo um “processo de partilha de decisões que afeta a vida dos indivíduos e das comunidades” (1992:5), o objetivo da organização dos dados de acordo com esta categoria foi o de valorizar, de forma mais criteriosa, como operacionalizam crianças e adolescentes o “ser cidadão”, dado que numa primeira leitura das transcrições dos GDF haviam sido enumerados diversos indicadores de participação que pareciam não poderem ser uniformizados. O recurso ao estudo internacional de educação cívica (*Civic Education Study*, 1999), realizado no âmbito do IEA surge naturalmente pela leitura que havia sido feita na revisão da literatura e numa tentativa de, apesar das características e limitações inerentes ao estudo de caso que aqui se apresenta, poder lançar pistas de continuidade e articulação com este estudo que abrangeu adolescentes e jovens de 8º, 9º e 11º e utilizou uma vertente metodológica apenas quantitativa na recolha de dados junto da população alvo.

Organizaram-se duas subcategorias, como referido anteriormente: *participação convencional* e *participação não convencional*, também designada de associativa no CES.

	GDF 5 Anos	GDF 1ºs Anos	GDF 2ºs Anos	GDF 3ºs Anos	GDF 4º Anos	GDF 5ºs Anos	GDF 6ºs Anos	GDF 7ºs Anos	GDF 8ºs Anos
Formas de Participação Cívica e Política (Total de % Referências)	0%	5%	4%	7%	14%	6%	4%	3%	9%
Participação convencional	0%	3%	0%	4%	6%	3%	2%	0%	7%
Participação não convencional	0%	2%	4%	3%	8%	3%	2%	3%	2%

**Tabela II\_3.5.** Formas de Participação Cívica e Política

A análise da tabela II\_3.5. permite perceber que as crianças e os adolescentes em todos os GDF, com exceção dos cinco anos, despendem uma boa parte da sua discussão no debate e na operacionalização de como se pode efetuar a participação e o envolvimento cívico e político. Mediante a análise das transcrições realça-se a vivência que todos os grupos tiveram, num verdadeiro exercício prático de vida em sociedade. Sobressai o GDF de 4º ano pelo número de referências nesta categoria — como é possível verificar, este grupo envolveu-se com muito entusiasmo no debate relativo a este tópico, demonstrando um conhecimento muito claro dos diversos mecanismos de participação cívica e política, uma predisposição enquanto indivíduos para a participação e um interesse pela política atribuído em outros estudos de socialização política a adolescentes mais velhos.

### ***Participação Convencional***

A alusão a diferentes formas de *participação convencional* está presente em todos os GDF com exceção dos 2ºs e 7ºs anos, que, como se terá oportunidade de analisar, se centram mais na discussão de temas de âmbito social.

Desde o 1º ano, o voto, define o processo pelo qual as pessoas/cidadãos da ilha tomam decisões importantes para a vida em sociedade. É considerado pelas crianças e adolescentes deste estudo como uma estratégia livre e justa; livre, porque permite a escolha de pessoas ou soluções com a participação espontânea de todos,

“Votámos quem é que quer ser professor de uma coisa e para ver quem é que tem mais votos.” (Rodrigo, 7 anos, 1º ano);

“Mas toda a gente é candidato? Só os que quiserem.” (Miguel, 9anos; Pedro, 10 anos, 4º ano);

“As pessoas candidatam-se e fazem-se eleições.” (Bruna, 14 anos, 8º ano)

Justa, porque após a votação, os resultados são inquestionáveis e baseiam-se na noção de maioria, quando o número de pessoas não permite a entrada em estratégias de negociação mais elaboradas.

“Podíamos fazer uma espécie de campanha e depois iam a votos. Os que queriam ser Reis e que se tivessem candidatado para isso não podiam votar, os outros votavam e o que tivesse mais votos ganhava.” (Diogo, 11 anos, 5º ano);

“Eu acho que devia haver uma votação e as 1000 pessoas deviam escolher quem ia fazer as regras.” (Luís, 12 anos, 6º ano).

Relembrando o estudo de Haste e Hogan (2006:480), o voto, como modelo convencional de participação cívica e política enquadra um racional teórico de representatividade da democracia e demonstra a responsabilidade cívica (mas também moral) que os cidadãos têm para com os outros e para com a comunidade.

A organização de representantes e organismos políticos ao nível nacional e a um nível de proximidade são também referidos neste item em vários GDF.

“E depois fazemos eleições, se tivermos uma cidade, temos de ter também o Presidente da Câmara.” (Matilde, 9 anos, 3º ano);

“Elegermos um Presidente.” (Bárbara, 14 anos, 8º ano).

A criação de alternativas políticas na escolha destes representantes dos cidadãos (reis e governadores, nos 5ºs anos, presidente da república e ministros nos restantes GDF) é bem visível se conjugarmos as figuras políticas com o recurso ao voto para a sua eleição, contudo, só os GDF de 6º e 8º ano fazem referência à necessidade de criar um regime político, criar partidos políticos, e constituir uma assembleia da ilha, perspetivando a noção de governo que integra um conjunto organizado de pessoas com características diferentes, eleitas pelos cidadãos, que discutem temas de interesse público e definem leis que regulam a comunidade.

“Os cidadãos têm de dar a sua opinião para escolher quem governa.” (Carolina, 12 anos, 6º ano).

Numa relação próxima com a subcategoria *participação social construtiva*, crianças e adolescentes consideram que podem desempenhar cargos políticos num

futuro próximo, admitindo a sua cidadania e definindo claramente os papéis que os políticos desempenham na intervenção social, como demonstra as crianças de 3º ano:

“Eu gostava de ser ministro da educação, é muito importante todas as crianças andarem na escola!” (Rita, 8 anos, 3º ano).

Em todas as referências o sistema/regime político referido é o regime democrático, justificado pelas vivências e modelos que crianças e adolescentes têm no seu dia-a-dia. Efetivamente, a democracia é o regime político que rege o país desde a década de 70. Mesmo perante a imagem dos descobrimentos portugueses, onde os marinheiros ao chegarem aos novos locais descobertos e conquistados, escravizavam os nativos, os adolescentes socorrem-se da imagem do governador, dos reis e dos capitães (numa alusão metafórica), mas a forma de estes agirem reporta sempre a democraticidade nos processos organização social.

### ***Participação Não Convencional***

Defendendo uma perspectiva de que participar exige um processo complexo de interação entre pessoas e contextos, implica uma partilha e uma corresponsabilização na tomada de decisão e implica consciência e responsabilidade cívica e social, o item de *participação não convencional*, tenta ver como se propõem os sujeitos de investigação, enquanto atores políticos, a assumir este compromisso com a sociedade que estão a criar, após a formalização dos organismos políticos.

Como referido aquando da análise do raciocínio político na primeira parte deste capítulo, entre o 3º e o 4º ano de escolaridade dá-se um aumento significativo com a organização do espaço público e a criação de infraestruturas capazes de dar ao cidadão aquilo que ele precisa para sobreviver e para se desenvolver dentro da sua comunidade. A este nível de participação não convencional, é, também, a partir do 4º ano que as crianças e adolescentes, plenamente conscientes dos Outros, começam a evidenciar preocupações com grupos em exclusão social e preveem algumas ações no sentido de minorar estas assincronias sociais, com a criação de instituições de apoio à terceira idade e às crianças abandonadas ou hospitalizadas.

“Quando a S disse construir uma associação e o N, com coisas para idosos, em cada ano podia haver tipo um concurso, como por exemplo, um ano era o ano ecológico. Primeiro prémio era qualquer coisa para os idosos não estarem muito tempo sentados, um segundo prémio era um televisor, terceiro prémio era um vale de descontos.” (Gonçalo, 9 anos, 4º ano);

“...a segunda coisa é na nossa ilhas as crianças que estão doentes e as crianças que foram abandonadas pelos pais, que não têm ninguém para as ter casa, estão nos lares, deviam ir lá palhaços e assim.” (Pedro, 10 anos, 4º ano).

Na defesa de causas sociais, se nos primeiros anos de escolaridade formal — 1º, 2º e 3º ano — se assiste a um grande foco na defesa de causas ligadas aos animais e à perseveração do ambiente, a partir do 4º ano, crianças e adolescentes, valorizam e reportam atitudes de participação em instituições de solidariedade social, de voluntariado, de defesa dos direitos humanos, a defesa do ambiente e a ajuda direta a pessoas da comunidade.

“Ajudar a proteger o ambiente.” (Catarina, 8 anos, 3º ano)

A *preservação do ambiente* e a utilização de *energias renováveis* dominam o debate em todos os grupos de discussão focalizada numa verdadeira demonstração de preocupação com o desenvolvimento de uma cidadania ecológica na organização da ilha; afinal, como refere uma criança de 3º ano:

“Ser cidadão é ajudar a proteger o ambiente!” (Tomás, 9 anos, 3º ano).

Com exceção dos GDF de Jardim-de-infância, 1º e 6º ano, os restantes grupos apontam medidas concretas de proteção ambiental como andar de biblioteca e reduzir de consumos de água e eletricidade, referidas pelo 3º, 4º e 5ºs anos:

“Temos que construir uma casa com poupança de água...” (Bernardo, 8 anos, 3º ano);

“Por exemplo, para andar de carro durante 100Km tinha-se de pagar uma moeda de 1€ e assim as pessoas andavam mais a pé ou de bicicleta.” (Tomás, 9 anos, 4º ano);

“Podíamos reduzir ao máximo o consumo de eletricidade.” (Carolina, 11 anos, 5º ano)

Outros exemplos associam a importância da reciclagem e da reutilização dos materiais, tornando-as um ato obrigatório, um ato de responsabilidade social e eventualmente sujeito a penalizações como se pode perspetivar no diálogo entre dois adolescentes de 7º ano —

“João — Eu gostava que na ilha pudéssemos organizar os ecopontos na nossa civilização e toda a gente a uma certa hora da noite tinha de ir lá colocar as coisas, depois iam despejar e reciclamos.

Afonso — E se houvessem pessoas que não reciclassem, que pusessem o lixo no jardim?

João — Temos de ensinar as pessoas, responsabilizar essas pessoas e ensinar-lhes como é que se fazia.” (João, 12 anos; Afonso, 13 anos, 7º ano)

Na referência às energias renováveis percebe-se o conhecimento que, desde muito cedo, as crianças detêm acerca deste tópico de debate público. No GDF de 2º ano, as crianças reportam a energia eólica, a energia solar e a “energia da água”; no GDF de 4º ano são referidas a criação de infraestruturas amigas do ambiente, a generalização da utilização de medidas de reciclagem em todos os espaços da ilha e uma campanha de sensibilização e divulgação dos produtos reciclados; já o GDF de 5º ano assume o dilema entre o conforto que o desenvolvimento tecnológico pode proporcionar e o pensar preventivo que manter a ilha “natural” implica —

“Podíamos usar energia solar... quando estivesse calor podíamos usar a energia eólica.” (Jorge, 8 anos, 2º ano);

“Podíamos fazer reciclagem nos aeroportos, fazer publicidade aos produtos reciclados...” (Nuno, 10 anos, 4º ano);

“Fazer aterros sanitários” (Filipa, 10 anos, 4º ano);

“Podia haver televisões, telemóveis, máquinas fotográficas e milhentas coisas eletrónicas mas se a ilha é toda natural, os aparelhos eletrónicos vão estragar a ilha toda!” (Carolina, 11 anos, 5º ano).

Associados ao tema do ambiente, pelo desgaste que este tem vindo a sofrer, pela poluição e consequente destruição da camada de ozono e degelo, estão os *Direitos dos Animais* e a *Proteção dos Animais em Vias de Extinção*, temas que são muito referidos nos grupos de 1º CEB:



“Não se pode estar sempre a dizer isso dos animais! São seres vivos como nós!

(Renata, 8 anos, 2º ano);

“Há aqueles animais aquáticos que estão em vias de extinção, podemos dedicar-lhes uma zona no mar perto da nossa ilha para esses animais ficarem lá salvos.”

(Inês, 10 anos, 4º ano);

“Os animais em vias de extinção, em vez de irem para o jardim zoológico, podiam ir para os parques e reservas naturais...” (Luís, 10 anos, 4º ano).

A referência a estes temas de natureza ecológica e ambiental, que enquadram um raciocínio ecológico moral, como definido por Kahn (1999), vai ao encontro de um estudo realizado, em Portugal, por Lourenço e Kahn (Lourenço, 2005) segundo o qual os cento e vinte participantes, de 5º, 8º e 11º ano de escolaridade, manifestam uma *ética da conservação*, um conceito de ética de respeito pela natureza (Lourenço, 2005:84). Simultaneamente, estas afirmações parecem contrariar, o mesmo estudo, quando apontam para uma preocupação que reclama a defesa do ambiente pelo respeito que ele merece por si mesmo, desde o nível de 1º CEB que enquadra idades entre os seis e os dez anos, no que os autores designam de *raciocínio ecológico moral bicêntrico* (Lourenço, 2005:85), dado que no estudo realizado pelos autores a maior parte dos adolescentes de 5º e 8º ano apenas demonstram um tipo de *raciocínio antropocêntrico*.

Ainda numa perspetiva de defesa de causas sociais, os adolescentes dos GDF mais velhos, mantêm a sua contribuição em situações que dependem da sua ação quotidiana, ou mesmo da sua ação futura junto de populações em exclusão, mas reforçam o papel do cidadão enquanto responsável pela dinâmica social, sendo necessário ensinar e responsabilizar.

“Eu gosto de coisas mais práticas, gostava de criar um grupo de teatro para os idosos.” (Bruna, 14 anos, 8º ano);

“Temos de ensinar as pessoas, responsabilizar essas pessoas e ensinar-lhes como é que se fazia.” (João, 13 anos, 7º ano).

Comparativamente às competências que estas crianças e adolescentes demonstraram na interpretação e operacionalização dos conceitos políticos e na reflexão que realizaram face aos temas da agenda pública e política, a vertente definida por participação não convencional é muito referida com recursos à discussão dos temas, mas são dados poucos exemplos que os envolvam a eles enquanto cidadãos neste exercício de cidadania associada a movimentos sociais.

Enquadra-se (re)lembrar Sherrod, Flanagan e Youniss (2002), que reforçam a perspectiva de, apesar dos conceitos de cidadania e política não fazerem parte do vocabulário diário dos jovens, eles são capazes de emitir um parecer sobre uma temática, desde que lhes sejam dados espaços de reflexão e de participação.

O GDF de 4º ano sobressai pela quantidade de temas da agenda pública que aborda no seu debate e pela pertinência prática das medidas que aponta. Poder-se-ia dizer que esta é uma idade em que demonstram os seus potenciais de reflexividade e a sua consciência cívica e política faz um volte face — é capaz de criticar mas também é capaz de apontar mudanças de comportamento que potenciam práticas sociais mais ativas e conscientes e consequentemente mais responsáveis. É na transição entre o 4º e o 5º ano que se verifica mais uma mudança na conceção política das sociedades — ao longo do 1º CEB (entre os seis e os dez anos) verifica-se um descentrar progressivo da organização da sociedade em função dos interesses individuais e familiares para se tornarem interesses sociais. A discussão temática que é lançada em cada GDF também é consistente com esta evolução sendo que, a partir, do 5º ano (pelos 10/11 anos) as reflexões manifestam ainda a importância e a preocupação do social, mas os adolescentes aprofundam-nas demonstrando a sua ligação à realidade económica e política de cada país.

A partir do 4º ano, crianças e adolescentes, apresentam uma preocupação crescente com populações desfavorecidas e/ou em risco de exclusão. A pobreza, o envelhecimento, as crianças institucionalizadas ou hospitalizadas são temas profundamente debatidos e esse debate pressupõe uma participação ativa por parte de crianças e adolescentes em atividades de solidariedade, como profissionais, mas também como voluntários. Poderíamos aqui realçar o modelo de ajuda social que Haste e Hogan (2006) propõem como um dos modelos de intervenção e de participação dos cidadãos na comunidade que sublinha a responsabilidade que cada elemento da comunidade deve ter para com o outro.

“Acho que devíamos construir um lar para as crianças que foram abandonadas.”

(Filipa, 10 anos, 4º ano);

“Tal como a S disse acerca da casa, o que o N disse acerca da escola de idosos, foi uma ideia rica, completamente!” (Inês, 10 anos, 4º ano);

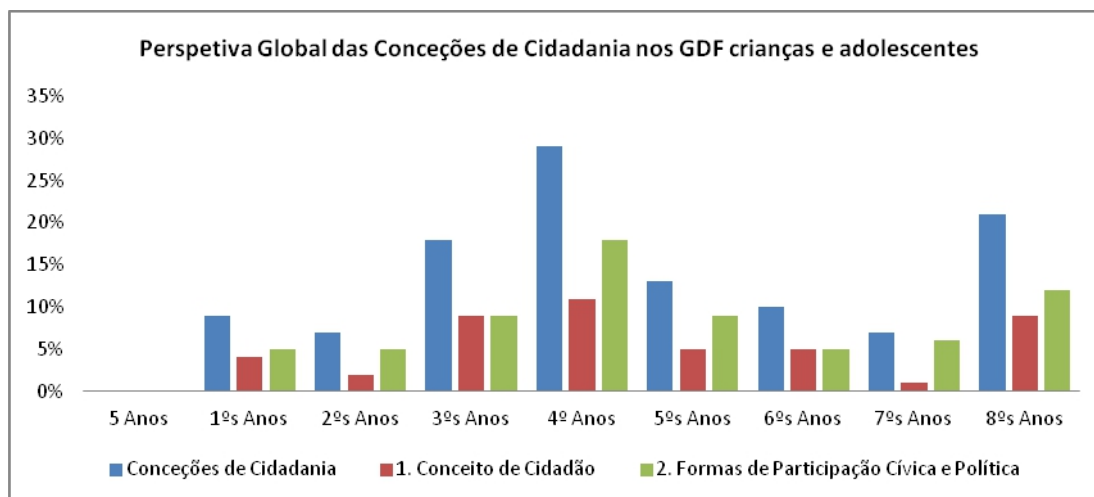
É também no 4º ano que surgem as primeiras considerações que relacionam preocupações sociais com questões económicas e financeiras, nomeadamente na atribuição de responsabilidade das figuras do poder local poderem intervir na ajuda as populações carenciadas, contudo, a partir do 2º CEB as crianças apresentam já capacidade para se envolverem em verdadeiras discussões políticas sobre a divisão equitativa dos bens na sociedade, sobre o tempo de permanência do governo no poder e essencialmente sobre a qualidade das medidas implementadas em cada governo com consequente manutenção ou alteração destas provocando instabilidade e bloqueios no desenvolvimento do país —

“Segundo, para aquelas pessoas pobres, que não têm muito dinheiro, iam à Câmara e a Câmara abria uma conta que dava-lhes dinheiro.” (Miguel, 9 anos, 4º ano);

“Eu também penso que não devíamos estar sempre a mudar, o ginásio da escola onde andei nunca estava pronto porque as pessoas estavam sempre a mudar.” (Daniela, 13 anos, 8º ano).

### **3.2.3. Perspetiva global do Conceito de Cidadania nos GDF entre os 5 os 14 anos**

Depois de uma exploração pormenorizada das conceções de cidadania das crianças e adolescentes deste estudo em cada uma das subcategorias, propõe-se uma sistematização e reforço de algumas conclusões, à semelhança do realizado na categoria de Raciocínio Político. A análise do gráfico 3.8., que apresenta uma perspetiva global das conceções de cidadania em todos os GDF realizados com as crianças e adolescentes que integram este estudo, permite avançar com a primeira observação de, que desde muito cedo — seguramente pelos seis/sete anos — estas crianças e adolescentes conseguem definir e operacionalizar o conceito de cidadão e dar exemplos de participação cívica e política.



**Gráfico 3.8.** Perspetiva Global das Concepções de Cidadania nos GDF das crianças e adolescentes

Aliás, se se analisar a percentagem de referências às formas de participação cívica e política, que plasmam os contributos das crianças e adolescentes, poderemos mesmo afirmar que, mais do que conhecimentos acerca de noções básicas de cidadania, este grupo de sujeitos que integram a investigação fazem propostas de organização da ilha e apresentam competências para agir civicamente.

A partir do 3º ano, com oito/nove anos, parecem ter internalizado o conceito de democracia e, pelo enfoque dado à participação de cada cidadão na construção da realidade social, pode reafirmar-se a aproximação do modelo de democracia social ou expansiva, definido por Janoski (1998). Crianças e adolescentes fazem referência a um conjunto de processos de negociação e eleição dos representantes da ilha, numa verdadeira participação política, reforçam a noção da igualdade de direitos e de oportunidades e enumeram um conjunto de princípios fundamentais como a liberdade de expressão, reforçando as conclusões do estudo realizado em Portugal no âmbito de IEA (2005) com adolescentes de 8º ano.

Nos GDF dos adolescentes, a partir do 5º ano, surgem em debate os temas da democracia, igualdade e justiça social no desenvolvimento e aplicação das leis, minorias, questões ambientais e o respeito pelas diferentes opções de vida (ao nível cultural, político e religioso) que denotam uma concepção de cidadania que ultrapassa o modelo convencional (embora este esteja também muito presente, como foi possível verificar, nomeadamente pela presença do voto enquanto atividade mais relevante na tomada de decisão conjunta) mas, perspetiva uma cidadania associada a movimentos sociais. Ou, como referem Haste e Hogan (2006), parecem ter uma sensibilidade moral

que os conduz para a ação quando têm espaço para serem ouvidos e podem explicar as suas próprias preocupações sobre questões mais amplas da democracia.

Os adolescentes de 7º e 8º ano, com treze/catorze anos, definem como formas de participação cívica e política a criação de grupos políticos, o direito de voto e o desenvolvimento de atividades sociais e de solidariedade, como o voluntariado. Eles contestam a falta de oportunidades de participação de crianças e adolescentes na discussão e tomada de decisão em questões fundamentais nas suas vidas, numa vivência plena da sua cidadania política.

### 3.3. Um “olhar” conjugado sobre o desenvolvimento político

Realizada uma análise aprofundada do raciocínio político e das concepções de cidadania que este grupo de crianças e adolescentes manifestaram na realização dos grupos de discussão focalizada propõe-se, de seguida, uma análise conjugada destas duas categorias de análise centrais neste estudo. Contudo, considera-se fundamental que esta análise contemple ainda os processos de interação grupal e as competências sociais que caracterizam cada um destes grupos. Só assim se percebe a validade interna do estudo, se valorizam os benefícios práticos da investigação no esforço efetuado em “ir mais além” dos instrumentos de medida sublinhando os processos sociais que expressam a integridade da cultura (Adger, 2003; Heller, 2003) e se reforça aquele que é o princípio básico da vivência em sociedade — os processos de organização e interação entre um grupo de pessoas.

As interações que ocorrem nos diferentes momentos e nos diferentes contextos onde o indivíduo/criança está envolvido condicionam e são condicionadas pelas características da própria interação e pelas características do contexto em que ocorrem, assim, percebê-las implica a “compreensão da natureza das categorias sociais e formas de organização social” (Heller, 2003:255). Compreender como acontece a interação, nomeadamente a interação no contexto institucional, produz conhecimento acerca do que é importante para aquele grupo (situado), realça o estudo das interações como um locus de construção da ordem social, traz para primeiro nível de discussão a importância dos *processos de micronível* (associados às interações entre pessoas e entre pessoas e estruturas), mas também a importância dos *processos macrosociais* do contexto, que se associam ao estudo das ligações entre diferentes interações (Heller, 2003:259).

Não se pretende uma análise exaustiva a este nível, apenas um enquadrar dos discursos produzidos face à dinâmica de interação que caracteriza cada um destes grupos.

### 3.3.1. Organização dos grupos em interação

#### *GDF 5 anos*

Constituído por crianças entre os cinco e os seis anos de idade, este grupo apresenta-se no GDF de forma muito ativa e participativa, aderindo com facilidade à dinâmica de exploração da ilha. Os diversos elementos demonstram respeito pela norma e pela organização estipulada; todos participam e respeitam os colegas quando falam, recorrendo à linguagem para “organizar toda uma hierarquia de organização social”, como referido por Cook-Gumperz e Kyratzis (2003:601). De uma maneira geral, a atitude de questionamento e argumentação caracteriza o grupo, embora se verifique a existência de elementos mais passivos e que participam com menor envolvimento. Por outro lado, é possível verificarem-se lideranças muito marcadas.

Apesar do nível etário ser bem definido — crianças que completam seis anos até final do ano civil em que decorre a recolha de dados — este grupo denota níveis de desenvolvimento diferentes. Alguns elementos tentam ir mais além na discussão proposta e abordam questões da organização da sociedade e dos recursos humanos (nomeadamente com a sugestão de estratégias de resolução de conflito), outros há que permanecem rígidos na exploração de necessidades individuais.

Verifica-se ainda muita criatividade e associação ao mundo do imaginário, com grande predisposição para o jogo dramático/simbólico, ou como referem Delgado e Müller (2005:170),

“as crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis... não se trata de adaptação ou interiorização das regras, hábitos e valores do mundo adulto; elas atribuem significados ao mundo que as rodeia.”

Salienta-se, assim, a importância do recurso utilizado na fase inicial do GDF, *role-playing*, que efetivou a possibilidade de algumas crianças física e verbalmente desempenharem os papéis de capitão e marinheiros. Num momento de jogo dramático, que habitualmente preenche parte dos seus quotidianos, as crianças demonstram um

repertório impressionante de estratégias linguísticas que lhes permite organizar a hierarquia dentro do grupo, gerir mudanças na estrutura grupal e a alocação de papéis sociais em brincadeira, formas de manipular narrativas e histórias de “ficar por cima” num verdadeiro processo de negociação de consensos e perspetivas (Cook-Gumperz & Kyratzis, 2003).

Complementarmente, enfoca a necessidade de perceber junto de cada idade/de cada grupo (social), diferentes formas de apreender, nomeadamente com recurso a outros materiais (como livros e jogos), que podem ser uma fonte de sensibilização, aprendizagem e reflexão das questões de cidadania e literacia política.

Vários autores referem a necessidade de adequar o processo de investigação, e especificamente de recolha de dados, às características das crianças como grupo social, promovendo a participação destas em todo o processo (Veale, 2005; Sarmento *et al*, 2007; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Das estratégias enumeradas na literatura como o desenho, a observação e o registo (fotográfico ou sob a forma de filme) e a análise de produções escritas das crianças (Veale, 2005; Sarmento *et al*, 2007; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), neste estudo, pelo conhecimento das práticas pedagógicas e do interesse normalmente manifesto pelas crianças desta idade, optou-se pelo desenho como recurso de sistematização, no GDF das crianças de cinco/seis anos. Apesar de esta metodologia poder limitar um pouco — quando as crianças não gostam de desenhar e não conseguem exprimir tudo o que querem —, de uma maneira geral e uniforme, todos os elementos deste grupo aderiram com gosto à tarefa proposta. Esta é uma técnica à qual já estão habituadas em contexto educativo pois todos os registos no pré-escolar são feitos através do desenho.

Pretendia-se, o recurso a uma metodologia capaz de abranger a diversidade expressiva das crianças (Pinazza & Kishimoto, 2008:7), colmatar diferentes níveis de participação associados a lideranças e personalidades menos participativas, pelo que, o desenho se constituiu como ferramenta cultural (ao mesmo nível da linguagem), sendo utilizado na mediação e transmissão de uma experiência, constitui-se como forma de comunicação na sua produção e como forma de expressão simbólica (Veale, 2005; Sarmento *et al*, 2007).

O desenho não acrescenta elementos significativamente relevantes à análise dos GDF, no entanto, demonstram a individualidade e a criatividade de cada elemento do grupo. Além disso, como é feito posteriormente, dá um indicador importante das

mensagens retidas do grupo e, por consequência, da eficácia da metodologia no desenvolvimento individual.

Nos desenhos verifica-se a ausência dos limites entre o imaginário e o real em cada criança, quando representam elementos como sereias e arcas do tesouro em simultâneo com panelas e outros utensílios fundamentais no seu dia-a-dia. A análise dos desenhos permite a organização das “vozes” deste grupo de crianças na fase mais relevante da discussão do grupo em cinco indicadores (que se transpuseram para as categorias de análise): a alimentação, a habitação o transporte, o vestuário e vários outros elementos que permitem a orientação na ilha — como o mapa e as estrelas para guiar —, a sua identificação — a bandeira —, a segurança — a boia e a lanterna, entre outros elementos importantes.

Apresentam-se a título de exemplo alguns desenhos produzidos por este grupo de participantes, nas figuras II\_3.1. a II\_3.4..



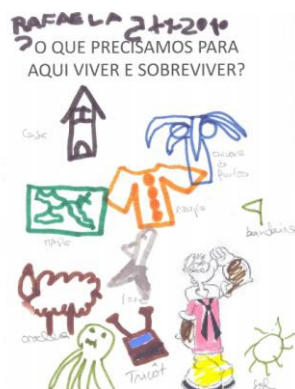
**Figura II\_3.1.**  
Desenho realizado por uma menina de 6 anos, com a presença da casa (onde viver), da bandeira (qual é o nosso país), coco (para comer), a cama (para dormir) e a lanterna (para conseguirmos ver)



**Figura II\_3.2.**  
Desenho realizado por um menino de 6 anos, com a presença da tenda, da canoa, do coco, da mochila, da cana de pesca, da fogueira, do barco, da bóia e do peixe.



**Figura II\_3.3.**  
Desenho realizado por um menino de 5 anos, com a presença da cabana, da canoa, do coco, da maçã, da banana, da pêra e do peixe, da âncora e do copo de água.



**Figura II\_3.4.**  
Desenho realizado por uma menina de 6 anos, com a presença da casa, da bandeira, do mapa, de roupa, do polvo, da ovelha e uma árvore de fruto.



### ***GDF 1º ano e GDF 2º ano***

Constituído por crianças entre os seis e os sete anos de idade, este primeiro grupo apresenta uma atitude muito ativa, de envolvimento fácil e muito motivado para a discussão proposta pela moderadora. É um grupo muito criativo, que gosta de questionar o adulto; a sua participação é pouco organizada, mas as ideias de exploração da ilha e edificação de um país vão fluindo por todos os elementos.

O grupo de segundo ano, com idades entre os sete e os oito anos, é um grupo igualmente colaborante e motivado que participa com entusiasmo mas de forma organizada. Os diferentes elementos que o constituem questionam abertamente o adulto e os colegas, envolvendo-se com facilidade numa argumentação entusiasta dentro do próprio grupo. Surgem algumas críticas dentro do grupo, quando, por diferenças de nível de desenvolvimento, as observações são descontextualizadas. O grupo tenta organizar-se por consenso e, se algum elemento tenta criticar ou impor-se, os outros intervêm assertivamente e tentam fazer evoluir o tópico de discussão. Apesar disso, as lideranças são marcadas e manifestas, surgindo a par com as questões, algumas ordens emanadas dentro do próprio grupo.

Salienta-se no decorrer destes dois GDF, estratégias de resolução de problemas muito semelhantes — e este facto ocorre quando é lançado o tópico do conflito pelo moderador, como analisado anteriormente, mas essencialmente traduz uma postura dos grupos na sua interação: organizamos, conversamos, fazemos reuniões, combinamos com os amigos.

### ***GDF 3º ano e GDF 4º ano***

Constituído por crianças de oito e nove anos, o GDF de 3º ano, assume uma dinâmica excelente face à proposta de realização da investigação; facilmente criam boa relação com a moderadora e envolvem-se automaticamente na dinâmica de exploração da ilha e na criação de uma nova sociedade, o seu país. Apesar de, nos discursos e nas atitudes, se denotar alguma assimetria desenvolvimental, as crianças mais “perspicazes” acabam por promover o mesmo desembaraço e criatividade nos outros.

O grupo de 4º ano, com crianças de nove e dez anos, apresenta-se com uma postura muito organizada. Mantendo uma participação entusiasta, denotam nas suas intervenções criatividade e uma distinção clara entre o mundo imaginário e a realidade.

Apesar das meninas adotarem uma postura mais refletida na expressão das suas opiniões, o grupo parece ser mais homogêneo ao nível do seu desenvolvimento.

### ***GDF 5º ano e GDF 6º ano***

Os grupos de 5º e 6º ano assumiram posturas totalmente opostas face à dinâmica proposta. O grupo de adolescentes de 5º ano, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos, apresenta uma participação entusiasta e criativa — por vezes até brincalhona —, demonstraram interesse e envolvimento nas opiniões que emitem e essencialmente muita curiosidade em explorar diferentes tópicos. Os diferentes elementos denotam grande companheirismo entre si.

Por seu lado, o grupo de 6º ano, com adolescentes de onze e doze anos, apresenta-se pouco interventivo e dinâmico. Foi o único grupo que não se motivou espontaneamente para viver o desafio de povoar a ilha deserta e construir um novo país. A moderadora foi lançando os tópicos à discussão, ao que os adolescentes correspondiam, contudo, os níveis de participação espontânea e a impulsividade característica a outros grupos, não foi sentida. É o que tem menos codificações, não por falta de conhecimentos, mas por falta de envolvimento.

### ***GDF 7º ano e GDF 8º ano***

O grupo de 7º ano, que contempla adolescentes de doze/treze anos, apresenta-se como um grupo participativo, mas bastante organizado na participação. Surgem ideias muito díspares em momentos próximos que despoletam alguma crítica entre pares e denotam algumas diferenças na aquisição de conhecimentos e na capacidade para refletir (enquanto alguns elementos apontam pistas para o desenvolvimento social e político, outros elementos mantêm-se na organização inicial da ilha e valorizam os aspetos de sobrevivência); alguns elementos manifestam grande maturidade e lançam ideias muito conscientes do real funcionamento das sociedades, outros elementos mantêm-se num registo básico.

O grupo de 8º Ano, com idades compreendidas entre os treze e os catorze anos, é o grupo com menor participação numérica nos GDF (apenas participaram nove elementos). Contudo, este grupo apresenta-se como muito participativo e motivado. Denota grande cumplicidade entre si, como grupo, e uma grande complementaridade nos discursos e nas negociações. De uma maneira geral apresentam uma postura de grande maturidade e harmonia desenvolvimental. Apesar disso, reconhecem-se

elementos com maior nível de participação enquanto outros assumem um papel de maior passividade, sendo necessário a moderadora solicitar a intervenção/participação de todos.

### 3.3.2. As interações grupais, as concepções de cidadania e o raciocínio político numa dialética confluyente e instigadora do desenvolvimento político

A análise global das categorias Raciocínio Político e Concepções de Cidadania que se discutem mediante a Interação Grupal que o recurso ao grupo de discussão focalizada como metodologia privilegia, permite destacar e encontrar pontos de confluência numa organização em quatro grupos etários que se apresentam na tabela II\_3.6.

	Raciocínio político	Concepções de Cidadania	Processos de interação grupal e competências sociais
Entre os 5 e os 7 anos (pré-escolar e 1º ano, 2º ano)	<p>Preocupação dominante com a sobrevivência Individual.</p> <p>A segurança é importante.</p> <p>As regras surgem como forma de resolver conflitos, no entanto, predominam as estratégias para resolução de problemas.</p> <p>Primeira noção de território e partilha deste com recurso a consenso.</p> <p>Noção de voto como manifestação de opinião/participação;</p> <p>Primeiras noções de dinheiro para troca de bens.</p>	<p>Cidadão como estatuto universal;</p> <p>Temas em debate centrados na ecologia — preservação da fauna e da flora e energias alternativas.</p>	<p>Grupo muito ativo e participativo.</p> <p>Todos participam e respeitam os colegas quando falam.</p> <p>Lideranças muito marcadas.</p> <p>Níveis de desenvolvimento diferenciados.</p> <p>O questionar e o argumentar são constantes, quer entre colegas, quer dirigido ao adulto/moderador.</p> <p>Divisão de tarefas por grupos</p>

Entre os 8 e os 10 anos (3º e 4º ano)	Grande preocupação com a organização social, com estruturas de âmbito social/comunitário.	Consciência de participação na vida da sociedade quando consideram que querem ser ministros ou quando definem as preocupações com a preservação do ambiente.	Noção de pertença a um grupo; noção do <i>nós</i> como base das ações propostas na dinâmica de GDF.
	Mesmo as necessidades individuais são referidas com base no grupo.		Dinâmica de participação muito ativa mas organizada;
	Criação de estruturas sociais que lhes permitam uma sociedade organizada.	Formas de cidadania convencional — voto, eleição do presidente, escolha do nome da ilha.	Níveis de desenvolvimento diferenciados, mas os menos ativos deixam-se envolver na criatividade dos outros.
	Primeiras referências a organização política com a criação de uma bandeira, de um nome e da eleição de um presidente.	Esboço de participação na vida política com o assumir de cargos políticos.	
Entre os 10 e os 12 anos (5º e 6º anos)	Muito centrados na identidade da ilha; turismo para divulgar e desenvolver a ilha.	Temas como a preservação do ambiente, reciclagem e as energias alternativas; grupos desfavorecidos e desemprego — ajuda mútua.	
	Apesar do recurso a reuniões para encontros de consenso nas tomadas de decisão, surge pela primeira vez a penalização associada a fontes de autoridade revelando a necessidade de agentes externos para a resolução dos problemas mais graves; regras feitas por quem lidera.	Influência da escola na promoção de consciência de eco cidadania.	
	Noção plena da necessidade de organização política em qualquer sociedade.	Qualidade de vida e Justiça social. Modelos de cidadania social contratual e participativa-constructiva	Vivência de incoerências nos processos de interação e na elaboração dos ideais individuais e grupais; Completam-se nas suas opiniões; Desequilíbrio de opiniões; Afirmação de personalidades.
	Necessidade de criar um regime político como forma de organização social.		
	Noção realista do conflito e de diferentes formas de resolução com recurso a fontes de autoridade;		
	Em situações de difícil resolução o grupo passa responsabilidade para esta figura de autoridade.		
	Noção de leis.		
	Noção de assimetrias sociais.		
	Boa distinção entre os diferentes cargos políticos (diferenciação e complementaridade).		
	Figuras políticas eleitas com base num programa de trabalho; perspectiva-se o início do desenvolvimento económico associado ao desenvolvimento da ilha.		

Entre os 12 e os 14 anos (7º e 8º ano)	Organização de um sistema político como base da organização social; análise das propostas políticas pelo conteúdo; referência à como fonte de discussão e conhecimento de literacia política e espaço de reflexão.	Participação vista como um direito e um dever; capacidade crítica face a problemáticas sociais. Temas em debate: multiculturalidade; bem-estar e justiça social.	Opiniões concertadas e complementares; Envolvimento fácil
---	--	---	--

**Tabela II\_3.6.** Contributos para um “olhar conjugado” do Desenvolvimento Político

Em forma de síntese, a análise cuidada da tabela acima apresentada permite perceber que as crianças e os adolescentes que colaboraram nesta investigação apresentam uma dinâmica de interação grupal organizada em torno de processos democráticos. Mesmo nos grupos de crianças mais novas, verifica-se a existência de uma organização do grupo com divisão de tarefas e processos de negociação na tomada de decisão que reproduzem vivências democráticas e que edificam uma conceção de cidadania universal e participada.

Permite ainda perceber que os diferentes grupos de crianças e adolescentes estão capazes de adotar uma perspetiva crítica e reflexiva à medida que o desafio de fazerem de uma ilha deserta o seu país, explora conceitos de organização social e política. Lembra-se que os grupos de 3º ano perspetivam que a organização social impulsiona a organização económica e financeira com consequente desenvolvimento das comunidades e conseguem apontar serviços e funções que determinam claramente a passagem de uma conceção de sobrevivência para uma conceção de permanência e desenvolvimento da sociedade em que estão inseridos.

Os diferentes grupos de crianças e adolescentes demonstram ainda, numa manifestação de pensar politicamente, uma adequação das sugestões emitidas à realidade contextual que lhes é proposta, quando sugerem que o desenvolvimento económico da sociedade deve acontecer aproveitando os recursos da ilha.

Finalmente percebe-se uma conceção de cidadão que vai para além do conhecimento de direitos e deveres que regem as sociedades, perpassa o contributo social e financeiro, para se afirmar numa participação de cada cidadão na discussão e na emissão de pareceres acerca da realidade social e política.

Conclui-se pois, da análise deste capítulo, que as crianças e adolescentes, protagonistas neste estudo, detêm um conjunto de características de raciocínio político e na conceção de cidadania que nos permite perspetivá-los como verdadeiros atores

políticos que desempenham o seu papel de cidadãos diariamente na interação que estabelecem entre eles e entre eles e os contextos em que vivem.

Parece pertinente pois, afirmar que os marinheiros desta investigação *sabem e fazem* política de forma refletida, crítica e corresponsabilizada, (re) afirmando a necessidade de se assumir a infância como uma categoria social com voz própria e com uma autonomia de ação que torna cada criança e adolescente um agente social fundamental na edificação das sociedades globais (Rocha, Ferreira e Vilarinho, 2000; Ferreira, 2002).

Os marinheiros seguem agora viagem rumo à escola. Em conjunto com professores e coordenadores da comunidade educativa que integram, assumem no capítulo seguinte o desafio de pensar crítica e refletidamente sobre o espaço ESCOLA, mais especificamente, sobre as oportunidades que percecionam de serem atores-políticos, cidadãos, no contexto que por excelência se constitui como uma microssociedade na sua organização formal e na interação grupal que promove.

## 4. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CIDADANIA

A viagem segue agora outros rumos. Os marinheiros são convidados a centrarem-se num microssistema muito específico — a escola, não uma escola qualquer, mas a sua própria escola! Perceber a escola como espaço de cidadania implica perceber um conjunto de fatores associados à filosofia institucional e à forma como a escola (em toda a sua dinâmica humana, relacional e também pedagógica e organizacional) vê os alunos, os objetivos que tem definidos para eles, a forma como se organiza.

Neste capítulo propõe-se uma análise profunda a este contexto escolar centrada, obviamente, nas questões da educação para a cidadania e numa vivência cidadã no contexto escolar. A análise não será realizada numa vertente descritiva como a que reporta aos documentos formais da própria escola, mas numa vertente percebida e vivida que advém do entrecruzamento de diversas perspetivas e contributos, nomeadamente das crianças e dos adolescentes, dos professores e coordenadores e também dos documentos.

E porque a escola é feita de pessoas, que determinam em grande escala a sua própria filosofia institucional (que vai para além dos objetivos institucionalmente definidos, mas passa por aquilo que cada agente da comunidade educativa é e o contributo que, enquanto pessoa e enquanto profissional, dá para a filosofia do estabelecimento de ensino) numa temática tão sensível como a cidadania e a participação das crianças e dos adolescentes, o capítulo começa percebendo como concebem os professores e os coordenadores a cidadania dos jovens. O início deste capítulo passa em análise as expectativas que os professores têm face ao exercício cívico dos jovens em geral, e que vai, com certeza, determinar as expectativas face aos seus alunos. Nesta linha de pensamento tenta perceber-se, sempre na perspetiva dos diferentes agentes da comunidade educativa, a quem compete educar para a cidadania e essencialmente qual o papel da escola na promoção de competências de cidadania. A formação académica no âmbito da educação para a cidadania e o papel dos coordenadores de ciclo na implementação de uma filosofia de escola cidadã serão abordados de forma breve na sequência da análise das perspetivas dos professores.

Da filosofia institucional para a filosofia educativa e desta para as práticas pedagógicas formais ou para os momentos de informalidade relacional, num processo de exploração que avança para o núcleo deste microssistema, estreita-se o foco da

análise e as questões de investigação que conduzem este trabalho: De que forma a escola operacionaliza a educação para a cidadania? De que forma a escola promove a participação e o envolvimento das crianças e dos adolescentes na organização da vida na escola? Que espaços? Qual o nível de participação e em que contextos?

Percebem-se os espaços de educação para a cidadania. Entre aquilo que é concebido nos documentos formais, aquilo que é perspectivado por professores e coordenadores e o que é efetivado em cada uma das idades. Pretende-se uma análise entre o currículo previsto e o currículo efetivado, uma análise entre as práticas ideais e institucionalmente definidas e as práticas vividas.

Para completar toda esta dialética entre o enunciado e o vivido, entre o tempo formal, o tempo informal e o tempo transversal, apresentam-se os contributos dos agentes da comunidade educativa acerca de como acontece a participação das crianças e dos adolescentes em contexto escolar, quais as rotinas, quais as atividades em que participam e, como decorre essa participação.

Na reta final deste capítulo esboça-se, em tom de súmula ou conclusão, aquela que é a conceção desta escola quanto às vivências da cidadania, realçando as práticas que sobressaem como positivas, aquelas que são sentidas e aquelas que são vividas pelas crianças e adolescentes enquanto alunos.

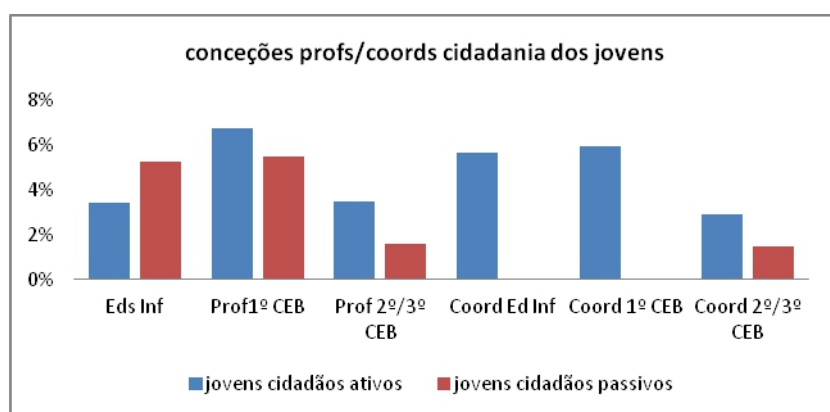
A organização deste capítulo teve como base o guião dos grupos de discussão focalizada efetuados com as crianças e os adolescentes (no último tópico proposto para discussão — *organização do espaço escola*), o guião dos GDF dos professores e o guião de entrevista aos coordenadores. Cada item constitui uma categoria de análise que resultou dos pontos abordados: cidadania e participação dos jovens; papel da escola; papel da família; participação e envolvimento dos alunos em contexto escolar; experiências de participação; o Projeto Educativo (PE), Plano Curricular do Colégio (PCC) e o Plano Anual de Atividades (PAA) e; reações e respostas dos alunos.

Tenta-se, mais uma vez, um equilíbrio entre a utilização de dados quantitativos que traduzem o impacto que alguns dos temas assumem perante os agentes da comunidade educativa, mas essencialmente tenta-se espelhar as afirmações/extrapolações com recurso aos discursos dos sujeitos de investigação, dada a natureza assumidamente qualitativa e de exploração de perceções que se quer dar a este estudo de caso.



#### 4.1. Os jovens e a participação cívica e política: percepções e expectativas dos professores e coordenadores

Como referido na contextualização metodológica deste estudo, do guião dos grupos de discussão focalizada utilizado junto dos professores e do guião de entrevista utilizado junto dos coordenadores de ciclo, fazem parte algumas asserções que permitem perceber a forma como os sujeitos de investigação consideram a vivência da cidadania por parte das crianças e dos adolescentes. Como indicador de divisão desta categoria em duas subcategorias emergiu o fator ativo *versus* passivo numa dicotomia indissociável à participação de crianças e adolescentes perante uma realidade social, económica e cultural em mudança, como referido pelos professores e coordenadores.



**Gráfico 4. 1.** – Percentagem de referências dos professores e coordenadores de ciclo em relação ao exercício de cidadania dos jovens

O gráfico 4.1., que reporta a percentagem de referências dos professores e coordenadores de ciclo em relação ao exercício de cidadania dos jovens, permite perceber que estes profissionais conseguem reconhecer atitudes e comportamentos de passividade face à realidade social e política por parte dos jovens mas também reconhecem a capacidade e a iniciativa que estes apresentam em várias esferas desta mesma realidade, na qual não se demitem do seu papel de cidadãos ativos e intervenientes.

Dos GDF dos professores e das entrevistas aos coordenadores sobressaem, de forma uniforme e recorrente, algumas temáticas que extravasam a participação dos jovens mas envolvem toda a sociedade, como a instabilidade económica e financeira e a “crise” de valores com consequente emergência de novos valores sociais. Na perspetiva

deste grupo de profissionais de educação, condições sociais como a instabilidade política, os níveis de desemprego cada vez mais associados a altos níveis de qualificação académica, ou a desestruturação familiar concebida pelo aumento de divórcios com consequente emergência de novos modelos de família, determina inquestionavelmente a postura do jovem face à sociedade onde vive.

“Nós estamos numa época de reconfiguração de valores, não vamos dizer que são melhores ou piores, nós estamos a viver com valores completamente distintos, estamos naquilo que muitos autores falavam de valores emergentes.”

(Coordenador 2º/3º CEB);

“É o produto que lhe foi doado pelo outro que vai ser o reflexo daquilo que ele vai ser. Acho que é o resultado de um produto, é por aí que ele vai alinhar e se vai identificar.” (Coordenadora 1º CEB)

Aliás, estes profissionais fazem questão de afirmar que a participação cívica e política devia ser questionada em relação a toda a população adulta ao nível nacional que parece estar desacreditada de todo o sistema político formal e manifesta-o em situações críticas em que a participação efetiva de cada cidadão é requerida, como relembram os docentes,

“Quando nós fomos objeto de referendos, dos dois únicos referendos que se fizeram em Portugal, curiosamente foi amplamente discutido o porquê da ausência de participação, eu recordarei que foi sobre o aborto e sobre a questão da regionalização, e curiosamente nós tivemos taxas elevadíssimas de abstenção.” (Coordenador de 2º/3º CEB)

“É assim, eu acho que os jovens também são o reflexo da sociedade que têm à volta deles... a sociedade adulta, neste caso... porque, efetivamente, vamos voltar à questão inicial que eu coloquei: e nós, adultos, o que é que fazemos em termos cívicos? Qual é a nossa participação na sociedade?” (Educadora Infância)

Os diferentes profissionais fazem ainda várias alusões a uma evolução da participação dos cidadãos perante a implantação do regime democrático que se seguiu ao 25 de abril. Consideram a geração que viveu o 25 de abril como uma geração mais ativa e lutadora, que assumiu que manter a democracia dependia de cada cidadão e que este devia manifestar-se sempre, no entanto, as gerações que se seguiram já herdaram todo um sistema organizado com o qual se foram acomodando.

“Acho que as pessoas mais velhas e não tanto a nossa geração, dão muito valor ao que conquistaram porque passaram por fases como o 25 de Abril e essas questões todas...” (Prof. 1ºCEB)

Apesar desta reflexividade inerente ao pensar sobre a sociedade civil e política nacional, e considerando a participação cívica e política como um direito e um dever de todos os cidadãos, professores e coordenadores defendem que crianças e jovens são cidadãos de pleno direito. E, enquanto cidadãos, apresentam capacidade crítica, capacidade de emitir pareceres e se posicionarem face a questões que dominam o seu quotidiano mas também face a diferentes questões sociais (nomeadamente questões que dominam a agenda pública nacional):

“São cidadãos... existe uma diferença entre cidadão e não cidadão... para se ser cidadão tem de ser ativo, participativo, reflexivo e crítico...” (Prof. 1º CEB)

“Mas os jovens têm capacidade para participarem... quando são promovidos debates sobre p. ex. a sexualidade, eles participam...questionam, dão opiniões, criticam, dão sugestões...” (Ed. Infância)

“... Assumem uma postura crítica face a diferentes questões sociais... discutem a política e a economia de forma muito conhecedora e assumem uma postura de concordância ou divergência quanto às políticas nacionais...” (Prof. 2º/3º CEB)

Apesar do reconhecimento que é conferido às capacidades dos jovens enquanto cidadãos, professores e coordenadores reforçam também a passividade que estes demonstram na sociedade. Como justificação da passividade dos jovens são refletidas algumas razões de natureza intrínseca como a falta de motivação, a falta de maturidade e a não determinação na luta pelas suas conquistas:

“Acho que a juventude, hoje em dia, até pelos exemplos que têm, não se sentem muito motivados para o exercício da polis, ... o que é grave também, porque efetivamente a política é uma arte nobre...” (Coordenador 2º/3º CEB)

“Os jovens de hoje estão habituados que tudo lhes chegue à mão e quando não chega... acomodam-se... A passividade...” (Prof. 2º /3º CEB)

Contudo, são também apontadas outras razões de natureza extrínseca como a falta de oportunidades para que os jovens possam ser ouvidos e a falta de modelos de uma vivência participada. Professores e coordenadores são unânimes quando afirmam que o exercício de cidadania por parte dos jovens exige espaços de discussão e de

intervenção e exige disponibilidade para que se ouçam e se operacionalizem as sugestões emitidas:

“A responsabilidade é de todos... se a sociedade também não lhes der a oportunidade!” (Ed. Infância)

“Em geral, desconfiam muito e nós utilizamos muito esse binómio, a cidadania muito ligada à prestação política, nessa forma do entendimento político e como é que exercemos na polis esse mesmo poder que temos e sabemos que é muito pobre e quando ele é pobre é porque, de fato, não houve modelos...”  
(Coordenador 2º/3º CEB)

A escola surge como um espaço que deve promover uma cultura de implicação e responsabilização, apresentando-se como um dos modelos para os jovens e sendo responsabilizada pela passividade dos mesmos. Mas não é o único espaço de influência dos jovens, esta responsabilidade tem de ser partilhada com a família e com a sociedade em geral. Idades diferentes são alvo de influências diferenciadas:

“Enquanto a criança, normalmente, é um bom ouvinte e é um bom fazedor daquilo que nós instruímos e que nós dizemos (age muito por modelo)... O jovem ouve muito pouco aquilo que lhe é dito e que é no sentido de bem-fazer, bem-estar em termos sociais. Quer-se afirmar e depois quem influencia é o grupo ... ele tem outras influências que não são aquelas influências que lhe foram dirigidas, as influências da família... São as outras influências sociais.”  
(Coordenadora 1º CEB)

O grupo de Educadoras de Infância, corroborado posteriormente pelo seu coordenador, enfatiza o fato de não haver uma idade mínima no incentivo à participação e considera que, mesmo os mais pequenos, ao nível do pré-escolar, já detêm uma opinião acerca de algumas questões sociais.

“...Ou seja, como as crianças não votam, a opinião delas não tem um peso tão grande. Dentro da nossa faixa etária e das nossas responsabilidades, nós vamos tendo graus de autonomia diferentes ou graus de participação diferentes. O respeito, por nós todos, como indivíduos, deve ser o mesmo. Agora, o grau, a abrangência da nossa participação é diferente.” (Coordenador Pré-escolar)  
“Não são só os jovens... os nossos pequeninos, participam, dão opiniões sobre questões sociais (claro que próximas da realidade deles!) ” (Ed. Infância)

Grande ênfase é colocada no poder dos *media* no acesso à informação e à possibilidade de participação dos jovens. Apesar de se reportarem às redes sociais como alvo de crítica perante a qualidade de informação que enquadram e dada a falta de contacto direto entre pessoas que estimulam, estes profissionais reconhecem e valorizam as redes sociais e a internet como poderosos instrumentos de participação acessíveis a toda a população e como substituto das formas de participação mais tradicionais:

“Os miúdos têm maior intervenção cívica... qualquer miúdo vai à internet e abre um blogue de opinião...” (Prof. 1º CEB)

“Acho que as tecnologias, nomeadamente, permitem outro tipo de passagem e troca de informação... Os *chats*, os *mails*, esse tipo de coisas, os *sms*, hoje em dia são privilegiados...” (Coordenador de Pré-escolar)

De forma mais breve ou mais pormenorizada, todos os GDF dos professores e as entrevistas aos coordenadores acabam por abordar temas que dominam o interesse dos jovens e demonstram a predisposição destes para novos valores: os valores de preservação do ambiente e aproveitamento dos recursos naturais que se inserem numa verdadeira cidadania ambiental ou ecológica; a aceitação, o respeito e o interesse pela diversidade cultural, diversidade religiosa e diversidade de opções sexuais, numa vivência de cidadania associada a movimentos/causas sociais. Ao contrário, quando se pensa em formas de participação mais convencional ou tradicional, como o voto ou a militância num partido político, estas atividades não são associadas, por este grupo de profissionais, aos jovens.

## 4.2. Educar para a cidadania

Percebidas as conceções que os professores apresentam acerca do exercício cívico e político dos jovens e de que forma esta participação é vista pela sociedade, importa agora perceber que espaço ocupa a educação para a cidadania nos diferentes contextos de referência para as crianças e adolescentes. A quem compete educar para a cidadania? Para resposta a esta questão foram alvo de análise as transcrições dos GDF das crianças e adolescentes e as transcrições dos GDF dos professores, mas também as transcrições das entrevistas aos coordenadores e a análise de documentos da escola. A

análise debruça-se mais profundamente sobre o papel da escola pelos objetivos do estudo mas não poderia deixar de se registrar as referências ao contexto familiar pela pluridimensionalidade que apresenta o educar para a cidadania. Foram ainda registradas referências a outras entidades menos concretas como a sociedade ou grupos específicos que sublinham a consciência que todos detêm das influências múltiplas às quais o indivíduo está sujeito.

#### **4.2.1. Papel da escola na promoção de competências de cidadania**

Nesta categoria foram codificadas as referências que professores, coordenadores, crianças e adolescentes e documentos da escola apresentam sobre qual deve ser o papel da escola face às questões da cidadania e como devem ser abordadas/trabalhadas as questões sociais em contexto escolar. A esta categoria correspondem as questões lançadas em discussão de acordo com o guião do GDF: a quem e de que forma compete “educar para a cidadania”? Na vossa opinião qual deve ser o papel da escola face às questões da cidadania? Como devem ser abordadas/trabalhadas as questões sociais em contexto escolar?

##### ***A perspetiva das crianças e dos adolescentes***

Apesar de não despenderem muito tempo na discussão direta acerca do papel da escola na educação para a cidadania, quando se assume como foco de análise dos grupos de discussão realizados junto das crianças e adolescentes, os resultados perspetivam um contínuo que vai das práticas na escola como modelos de organização e intervenção em grupo e na sociedade, até à escola como um microssistema no qual crianças e adolescentes, enquanto cidadãos ativos, estão criticamente habilitados para participarem e se envolverem nas decisões quotidianas da vida da escola.

No grupo de Jardim de Infância, o papel da escola está presente através da referência aos processos de interação que estabelecem na organização do grupo (mesmo sem uma indicação por parte da moderadora, as crianças colocam a mão no ar para falar e aguardam a sua vez, por exemplo), na negociação de problemas e na divisão das tarefas. Emergem os modelos adotados em contexto de sala de aula e reproduzem-se estratégias.

“Eu sei como fazer: podemos tirar à sorte, como fazemos em sala de aula!” (M., 5 anos)

“Quem fez as regras? Nós fazemos... E o capitão... e os professores...” (RA., 5 anos).

Pelos 8/9 anos, nos GDF de 3º e 4º ano, a escola é referida como instituição basilar, local onde se transmitem conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento das sociedades e espaço de igualdade de direitos e oportunidades (todos têm direito à educação e escolarização), mas a escola é também um espaço de partilha e participação dos diferentes atores/agentes da comunidade educativa, que no entender destas crianças inclui a presença e a representatividade dos pais e encarregados de educação.

“Acho que nós podíamos ser cidadãos na escola. Podíamos ajudar e aprender muitas coisas... a escola ensina-nos a ajudar as outras pessoas...” (TO., 3º ano).

“Na escola podemos criar uma associação de pais para os pais que também quisessem participar, criar tipo, uma caixinha de opiniões e onde podíamos deixar sugestões.” (G., 4º ano)

Conscientes do impacto que o contexto escolar assume nas suas vidas, pelo tempo de permanência e pelas experiências que aí acontecem, os GDF de 5º e 6º ano reforçam o papel da escola como um local de aprendizagem de valores humanos e cívicos.

“Na escola é um bocadinho diferente. Conhecemos os nossos colegas, damo-nos todos bem, claro... Ser amigos uns dos outros, não criticar ninguém...” (C., 5º ano);

“Ajuda-nos a aprender a ser cidadãos. Não ensina só a aprender matemática, ensina-nos como nós devemos ser, como devemos tratar as outras pessoas para nós sermos crescidos. Depois, quando nós crescemos, vemos que se calhar foi ali que nós aprendemos a ser bons cidadãos.” (D., 6º ano)

Os grupos de 3º CEB (7º e 8º ano) reconhecem a escola como instituição primordial na organização e evolução das sociedades, mas vão mais longe referindo que a escola é uma microssociedade nas relações que estabelece e na organização que apresenta, como tal, a escola surge como um espaço de excelência para a

construção/formação de cidadãos, um local onde aprendem competências relevantes no domínio da cidadania.

"... É na escola que se consegue formar um bom cidadão..." (L., 8º ano)

"Eu acho que na escola temos que aprender a ser simpáticos com os nossos colegas, a convivermos com amigos e temos de ter também educação..." (D., 8º ano).

### *A perspetiva dos professores e coordenação*

	Eds. Infância	Profs. 1º CEB	Profs. 2º/3º CEB	Coord. Pré-escolar	Coord. 1º CEB	Coord. 2º/3º CEB
Educar para a cidadania	5%	3%	13%	3%	5%	2%
1. A quem compete educar para a cidadania	1%	1%	3%	1%	1%	0%
2. Papel da escola	2%	0%	7%	1%	2%	2%
3. Papel da família	2%	2%	3%	1%	2%	0%

**Tabela II\_4.1.** – Percentagem de referências dos GDF dos professores e entrevistas de coordenadores à categoria Educar para a Cidadania.

A análise da tabela 4.1., que reporta a percentagem de referências dos professores e coordenadores relativamente à discussão deste item — *a quem compete educar para a cidadania* —, permite perceber que os professores se envolveram numa reflexão conjunta algo significativa, que destaca as preocupações que este grupo de profissionais apresenta face à conceção das crianças e adolescentes enquanto cidadãos e ao papel que eles, enquanto agentes educativos, assumem (ver ponto 2 da tabela indicada). Realça-se a percentagem de referências relativa aos GDF dos professores de 2º e 3º CEB, que na globalidade da sua discussão assume um relevo significativo dado a este tópico de discussão.

Partindo da premissa que o papel da escola é de continuidade (face ao papel da família e da sociedade em geral), os profissionais são unânimes em assumir a importância da organização e gestão de comportamentos e valores neste espaço como base da Educação para a Cidadania (EC) pois definem práticas socialmente aceites.

"Dá continuidade ou deveria dar continuidade ao trabalho dos pais... e eu perguntava-lhe as expectativas e então ela dizia-me "eu espero que o Colégio



venha a dar educação à minha filha e depois disse “não, eu espero que o Colégio venha a apoiar a minha filha na educação que eu tenho que dar”...” (Ed. Inf.)

Sendo a escola um contexto privilegiado que favorece a cidadania democrática, devido à sua organização, esta pode constituir um elemento fundamental na formação de base das crianças e adolescentes enquanto cidadão ativos e participativos. A escola surge, junto dos professores e coordenadores, como um espaço fundamental para a construção de cidadãos e como um embrião do sistema democrático.

“Privilegiadíssimo! Claramente! Deixe-me só dizer duas ou três coisas. A escola é, por excelência, o local privilegiado do exercício e formação da cidadania.”  
(Coord. 2º/3º CEB)

Reportando-se a uma reflexão sobre a escola em geral mais do que uma análise do contexto em estudo, os profissionais desta instituição educativa concebem a escola como um local onde, através de modelos e de vivências, se aprende a ser livre, solidário e autónomo.

“... toda a gente, todas as crianças, todos os alunos têm a oportunidade de dar a sua opinião de uma forma democrática, respeitando esta questão... Para ser ouvido também tem que saber ouvir, para participar também tenho que deixar participar.” (Coord. Pré-escolar)

Um espaço onde se estruturam um conjunto de valores para uma ação de responsabilidade, de respeito pela possibilidade de expressão de múltiplos pontos de vista e pela diversidade cultural, política e religiosa.

“Acima de tudo, acho que é importante estimular nos nossos alunos a capacidade de reflexão, de serem críticos... temos que os tornar pessoas livres e reflexivas e que sejam capazes de pensar e de, posteriormente, tomarem atitudes de acordo com o que serão as suas convicções no futuro mas que sejam pessoas críticas...”  
(Prof. 2º/3º CEB)

“Se for trabalhado desde tenra idade, claro que há uma base de negação e de contrariar regras e de quebrar regras mas, os valores que foram sendo interiorizados estão lá e depois aquela fase de maior rebeldia... os valores estão lá e os ensinamentos estão lá. Por isso é que eu continuo a achar que a escola tem um papel fundamental.” (Prof. 2º/3º CEB)

É um embrião do sistema democrático pela sua organização, porque promove processos de participação e corresponsabilização e porque se cultivam sentimentos de pertença a um grupo e se criam identidades.

“E a escola interpretada desta maneira, como uma cultura de criticidade e responsabilização é, absolutamente, essencial.” (Coord. 2º/3º CEB)

Associam a mais-valia da diversidade de professores, respetivas personalidades e vivências na promoção da aceitação de diferentes valores, crenças, atitudes e posturas nas relações que se estabelecem com os outros. O professor é pois um modelo de cidadão que, pelas suas práticas, pelas suas atitudes, pelo verbalizado e pelo vivido, constitui fonte de referência para as crianças e para os adolescentes. E este papel dos professores enquanto educadores surge de uma forma reivindicada,

“Daí, na minha opinião, ser fundamental, na parte do ensino, enquanto nós estamos a... enquanto educadores ou enquanto formadores... sensibilizar os nossos alunos, futuros cidadãos, quer dizer... já são cidadãos... mas para se tornarem pessoas ativas a terem um pouco mais de consciência do que é a cidadania, a consciência cívica, digamos assim, da importância que nós temos porque ser-se cidadão não se manifesta só no dia das eleições, uma vez de quatro em quatro anos ou de dois em dois. Acho que é mesmo no dia-a-dia, com a simples atitude de termos um papel na mão e não deitar na rua, procurar um caixote do lixo e colocar lá... eu, pelo menos, esforço-me para fazer isso.” (Prof. 2º/3º CEB)

“É a partir do nosso exemplo, no exercício da nossa profissão,... As minhas opções, as minhas escolhas, as minhas atitudes, a minha postura... mostrar às crianças o que se pode fazer...” (Prof. 1º CEB)

“Nós estamos a formar pessoas! Nós estamos a formar pessoas!” (Prof. 2º/3º CEB)

Como profissionais de educação, professores e coordenadores, em cada um dos GDF referem uma perspetiva desenvolvimental nas abordagens à educação para a cidadania. Educar para a cidadania deve acontecer desde sempre nos pequenos gestos das rotinas do quotidiano por modelagem mas à medida que as idades avançam, os modelos devem perder o impacto em função da capacidade crítica e reflexiva que os jovens foram edificando.

“Sim, o que se exige a uma criança, a um adolescente, não é exatamente o que se exige a um adulto. A nossa intervenção, ao nível da cidadania, terá de ser diferente. Tem a ver com a atuação social de cada um de nós, portanto, quanto mais cedo se fizer a intervenção, melhor!” (Prof. 2º/3º CEB)

Das suas conceções e leituras acerca das responsabilidades enquanto agentes educativos na educação para a cidadania, os professores e coordenadores fazem ainda referência à macroestrutura política e às diretrizes do Ministério da Educação.

“É a escola e o próprio governo, o Ministério que emana diretrizes nesse sentido.” (Coord. 1º CEB)

De fato, formalmente é contemplado um enfoque na educação para a cidadania por parte da entidade reguladora da educação sendo previsto que cada escola contemple nas suas práticas uma conduta assente em princípios democráticos e que nas suas matrizes curriculares estejam plasmados espaços de discussão sobre temáticas da agenda política e social, nomeadamente através da formação cívica.

“Não, não. Isso também, isso é um complemento. A matriz curricular, o currículo de ensino, que agora vai ser até ao 12º ano mas que agora é até ao 9º ano, está concebido com uma vertente principal que é na base da formação das tecnologias e na base da formação para a cidadania. A partir daí é que há um elencar de disciplinas e que essas, todas elas, têm de dar um contributo para a cidadania.” (Coord. 1º CEB)

Apesar da regulamentação formal, que é igual para todas as escolas, os professores desta escola reconhecem que as práticas não são uniformes e reportam com sentido crítico uma distinção entre os contextos públicos e os privados.

“Já estive no privado e já estive no público, em vários privados...” (Prof. 2º/3º CEB)

“São contextos diferentes, não dá para comparar! Até ao nível dos professores, a proximidade implica sempre alguma diferença, os próprios alunos são diferentes, por isso, há posturas diferentes, nem dá para discutir... Dá para discutir mas é uma discussão que nunca mais acaba porque todo o contexto é diferente.” (Prof. 2º/3º CEB)

## *Documentos da Escola*

Na transposição entre o que é emanado pelas diretrizes do ME face à educação para a cidadania e a sua filosofia institucional, a escola assume a sua responsabilidade na educação para a cidadania sublinhando os princípios democráticos da sua organização através do respeito pelas crianças e adolescentes, a valorização da sua participação em diferentes momentos institucionais e na vivência de uma cultura de valores humanos e sociais.

“A necessidade de reconhecer na escola o grande laboratório do exercício da cidadania” (PCC, 2008/2011)

“O contributo para a formação de cidadãos autónomos, interventivos e civicamente responsáveis.” (PCC, 2008/2011)

Na conceção de escola, definem-se padrões institucionais coerentes com a realidade política e social nacional, assumem-se valores como o diálogo e a participação e edificam-se objetivos de formar uma comunidade escolar crítica e socialmente interventiva.

“A formação democrática, a cooperação e o desenvolvimento sociomoral dos alunos, assegurando a sua plena participação e responsabilização na estruturação do seu conhecimento.” (PCC, 2008/2011:33)

Para isso, os documentos formais como o projeto educativo referem que as crianças e adolescentes são cidadãos com uma cultura e uma identidade nacional e reportam a responsabilidade da escola, enquanto primeiro agente socializador formal, a um conceito de ensino/aprendizagem mais amplo e que contempla a aprendizagem de valores e práticas socialmente enquadradas.

“Escola como uma instituição social que existe para construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, solidários, autónomos e responsáveis, e para desenvolver valores e capacidades.” (PE, 2009/2012)

“Cabe à Escola orientar as aprendizagens, desenvolver competências adequadas e promover o desenvolvimento intelectual (educação para a compreensão e

reflexão) e o desenvolvimento social (aprendizagem da solidariedade e colaboração).” (PE, 2009/2012)

#### 4.2.2. Papel da família e da sociedade civil

Realçado o papel da escola na subcategoria anterior, professores e coordenadores sublinham que a educação para a cidadania como conceito pluridimensional tem que ser responsabilidade partilhada com outros agentes de socialização. Neste enquadramento, é referida a corresponsabilização da sociedade como um todo e essencialmente na sua própria organização política. São nomeados os meios de comunicação social como agentes que exercem grande influência nas primeiras fases de desenvolvimento das crianças – é referida a internet, mas também a televisão e o poder da publicidade, os ídolos e as estrelas do mundo da moda, da televisão e do cinema.

“A escola tem um papel fundamental, eu acho. Não é a única... os pais, as famílias, a própria sociedade também tem um papel muito importante... devem complementar-se...” (Coordenador Pré-escolar)

“Eu lembraria que a cidadania não se pode pensar exclusivamente na lógica de escola e de sala de aula. A cidadania tem a ver com a questão dos documentos estruturantes que a escola tem, tem muito a ver com as dinâmicas de participação e responsabilização que advém dos pais e até da própria comunidade e particularmente das forças vivas concelhias que hoje são tão importantes para a vida da escola.” (Coord. 2º /3º CEB)

“Os pais... Educadoras de Infância... Os políticos...Toda a gente, toda a sociedade.” (Eds. Infância)

“Todos esses, se calhar, a própria postura deles... mesmo esses ídolos pop... o próprio comportamento deles, que é um comportamento de festas...” (Prof. 1º CEB)

Realçam ainda a importância de outros grupos como os grupos sociais, culturais e/ou desportivos nos quais as crianças e os adolescentes estão envolvidos, na influência, na busca de informação e nos modelos de vida para os jovens.

A família, sendo o primeiro contexto onde a criança se insere é um modelo determinante nas informações acerca da dinâmica social que passa para a criança e das vivências de cidadania que promove.

“Eu acho que é a escola. A família e a escola.” (Coord. 1º CEB)

“Os pais...A escola e a família em casa.” (Prof. 2º/3º CEB)

“A família em primeiro lugar... Pais divorciados não têm obrigatoriamente que ser negligentes com os filhos. Agora, a família como instituição, para mim, é essencial ...” (Prof. 1º CEB)

Apesar de responderem unanimemente acerca do papel complementar que escola, família e sociedade apresentam no educar para a cidadania, os professores de 2º e 3º CEB referem a quantidade de tempo que os pais passam com os seus filhos e reforçam o papel da escola numa tentativa de colmatar as ausências dos pais. Contudo, esta não é uma opinião pacífica e gera discussão dentro do grupo na definição do espaço que é exigido à escola e no espaço que a família deveria ocupar e o que ocupa realmente.

“A escola, em que medida? Eu acho que os professores, enquanto educadores, são responsáveis por alertar os seus alunos para as questões sociais e para esta questão da cidadania, em toda a sua amplitude. Os pais também mas, infelizmente, sabemos que cada vez mais os pais estão menos tempo com os seus filhos e acabam por não ter muito tempo disponível, infelizmente...” (Prof. 2º/3º CEB)

“Exatamente! Mas não queiram atribuir tudo à escola, quer dizer...” (Prof. 2º/3º CEB)

“É que parece que, quando não interessa, se separa a escola e a família e quando interessa, junta-se... na verdade, a escola não pode tudo! Na sociedade existe um conflito de interesses? O que é que acontece? Também não podem querer que a escola ensine uma série de saberes disciplinares e interdisciplinares, que dê importância para isto, que dê importância para acolá, que os alimente... então aí...” (Prof. 2º/3º CEB)

Acrescentam à discussão a mais-valia das próprias crianças e adolescentes, que, enquanto cidadãos, servem de modelos, de educadores, face às pessoas e aos contextos que os rodeiam, num verdadeiro exercício de cidadania — educar para a cidadania é, também, uma missão das crianças e dos adolescentes. Mais uma vez se reforça o poder do papel da escola, não só educando crianças e adolescentes, mas também assumindo que, a partir das crianças e adolescentes, movimenta massas (pais e familiares).

“Para continuar já... tem a ver com os valores que são transmitidos a partir da família e que por isso, podem depois ser complementados na escola e aperfeiçoados até porque há questões que nós trabalhamos hoje em dia, como a reciclagem que não era trabalhado há dois anos atrás e preocupações que se têm agora e que não se tinham anteriormente e por isso também se fala que às vezes são os mais novos que em casa ajudam os mais velhos.” (Prof. 2º/3ºCEB)

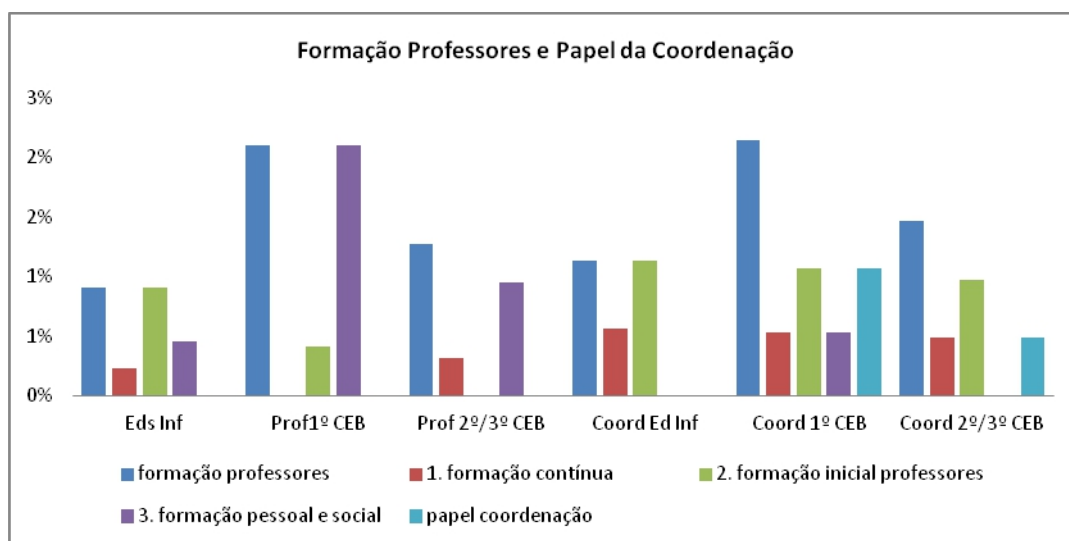
Da análise acerca do papel da escola, mas também do papel da família e outros agentes que, direta ou indiretamente, participam nas vidas das crianças e dos adolescentes, subjaz a importância que outros contextos de proximidade do indivíduo, apresentam na promoção de uma cidadania ativa, crítica e participativa pela responsabilidade (que deve ser partilhada) por todos os cidadãos/ãs no exercício da democracia. Relembrem-se as palavras de Isabel Menezes (2007a) como forma de sistematização das referências que os professores e coordenadores desta escola fazem relativamente ao papel da sociedade na educação para a cidadania —

“... a capacitação para a cidadania não é responsabilidade exclusiva dos professores, mas é inerente à condição de ser adulto... é uma responsabilidade partilhada com todos os cidadãos e cidadãs que nas escolas, nas famílias, nos média, nas instituições políticas assumem (ou não) uma certa forma de viver uma cidadania ativa, crítica e participativa.” (Menezes, 2007a:32)

#### **4.3. Formação de professores e papel dos coordenadores**

Na análise da categoria *formação de professores*, foram consideradas alusões que os professores e coordenadores fizeram relativamente à sua formação inicial, formação contínua e essencialmente à formação pessoal e social que define cada professor, enquanto pessoa e enquanto cidadão. A categoria *papel dos coordenadores*, surge no enquadramento da formação dos professores, na sua organização enquanto equipa e na articulação com os objetivos institucionais definidos, justificando o fato de se ter colocado numa análise conjunta à formação dos professores.

Na análise deste item, à semelhança de outros anteriores será contemplado os GDF dos professores (educadoras de infância, professores de 1º CEB e professores de 2º e 3º CEB), as entrevistas aos coordenadores de ciclo e, sempre que possível, os documentos da escola.



**Gráfico 4. 2.** – Percentagem de referências nos GDF dos professores e entrevistas dos coordenadores nos itens Formação Professores e Papel da Coordenação

À semelhança do procedimento adotado nos restantes itens, o gráfico 4.3. que se refere à percentagem de referências nos GDF professores e entrevistas dos coordenadores, permite, numa análise rápida, perceber que estes não são itens que ocupam um grande número de referências por parte dos profissionais. Apesar disso, a categoria *formação de professores* foi abordada por todos os profissionais ao contrário do *papel da coordenação* que só foi abordada nas entrevistas aos coordenadores de 1º CEB e de 2º/3º CEB.

Professores e coordenadores são unânimes em afirmar a lacuna existente na formação inicial dos professores no que é e como deve ser feita a abordagem à educação para a cidadania nas escolas. Consideram que, sendo uma área que tem sido manifestamente reforçada pelas políticas do governo desde a reforma do sistema educativo na década de 80, também os professores deveriam ser alvo de alguma preparação a este nível.

“Eu dou-te um exemplo muito pessoal... No meu percurso académico, eu não me lembro de me sensibilizarem para este tipo de questões e sou professora, não é? (Prof. 2º/3º CEB)

“Não, não tem e devia ser exigido face à tal matriz do Ministério, que pressupõe que tudo seja concebido com base nesse contexto e depois na prática, em termos de formação de professores, não existe!” (Coord. 1º CEB)



Apesar de considerarem, como se terá oportunidade de exemplificar, que cada professor enquanto indivíduo inserido numa sociedade tem inerentes princípios e valores, consideram que deveria haver uma abordagem no âmbito das práticas pedagógicas de como se podem discutir ou sensibilizar as crianças e os adolescentes para a intervenção na sociedade.

“Quanto melhor preparados estivermos, metodologicamente, acho que a nossa formação vai ser diferente... não é só por termos no currículo que somos bons rapazes e boas raparigas...” (Prof. 1º CEB)

A coordenadora de 1º CEB, que assume funções no ensino superior na preparação de novos professores, refere mesmo que, até a este nível, existem espaços no plano curricular de curso para que os professores universitários sensibilizem os futuros professores para a implementação de projetos de âmbito social, mas nunca numa situação de obrigatoriedade.

“Nós tentamos promover que, no âmbito da prática pedagógica, sejam desenvolvidos projetos sempre nesse sentido... Neste momento não estão preparados para entrar neste campo em termos da prática pedagógica.” (Coord. 1º CEB)

A formação contínua é abordada no prolongamento da discussão relativa à formação dos professores. Se, por um lado, os profissionais reconhecem que poderia haver oferta formativa posterior à formação curricular inicial, a verdade é que, acabam por refletir acerca da mais-valia desta, explorando a sensibilidade e o à vontade de cada docente para abordar determinadas temáticas junto dos seus alunos.

“Eu acho que era importante haver qualquer tipo de ... Algum tipo de formação a esse nível... Da mesma forma que há cursos...” (Coord. Pré-escolar)

“Todos nós estamos sempre a aprender... Claro que, se me perguntassem se eu sinto necessidade de ter algo mais específico, de saber mais... claro que sim! É óbvio! Mas, se depois de ter essa formação vou-me sentir capaz para exercer isso... não sei...” (Prof. 2º /3º CEB)

Os professores parecem assim considerar que apesar de não ser exigida formação especializada no âmbito da educação para a cidadania, “... a não exigência de

formação específica não significa que esta não seja sentida como necessária pelos professores, podendo mesmo ter como consequência uma maior dependência de guias orientadores para a ação pedagógica”, como reflete Menezes (2007a:23).

Relembrem-se neste ponto as sugestões/orientações do Conselho da Europa, em 2010, que apela à necessidade dos professores se manterem em atualização permanente nos conhecimentos técnico-científicos mas também ao nível das práticas pedagógicas de modo a incentivarem os alunos a desenvolverem novas competências e a fazer face às novas exigências do meio social e político. De acordo com este Conselho da Europa, a formação contínua pretende constituir-se como uma premissa fundamental sob responsabilidade dos professores mas também das entidades oficiais ligadas aos diferentes sistemas de ensino, no sentido de a incentivar e promover.

Sendo consensual que, enquanto professores funcionam como modelos na sua conduta dentro e fora da sala de aula e que isso é cidadania na sua operacionalização mais básica, a verdade é que para se ser um cidadão ativo e interveniente, é preciso conhecer a realidade social e política, é preciso conhecer e aprofundar certas questões a fundo e, para isso, é preciso os professores dominarem assuntos/temáticas ou estratégias que lhes permita organizar debates entre grupos de crianças e adolescentes.

Enquanto pessoa e cidadão, os professores reúnem um conjunto de condições que lhes permite, independente da formação académica adquirida servir como modelo e orientar os seus alunos em práticas de participação e envolvimento.

“Um professor é um cidadão.” (Coord. 1º CEB)

“Também ultrapassa muito... É também a formação académica mas também ultrapassa isso. É também uma questão de educação e de cultura. Acho que tudo o que nós estamos a debater não foi o que aprendemos a nível académico mas o que aprendemos com a vida.” (Ed. Infância)

O papel da coordenação face às questões da educação para a cidadania é refletido pelos próprios coordenadores e enquadram a realidade deste contexto escolar. Por um lado, é sua missão zelar para que os princípios educativos sejam cumpridos e que se verifique harmonia em todos os espaços da escola (formais e não formais) numa vivência plena de uma educação democrática, responsável e partilhada, como refere o projeto educativo da escola. Por outro lado, reconhece-se o papel de organizador/gestor pedagógico no gerar de equilíbrios entre o foco no cumprir dos programas curriculares definidos para as disciplinas nucleares e o foco no desenvolvimento de competências

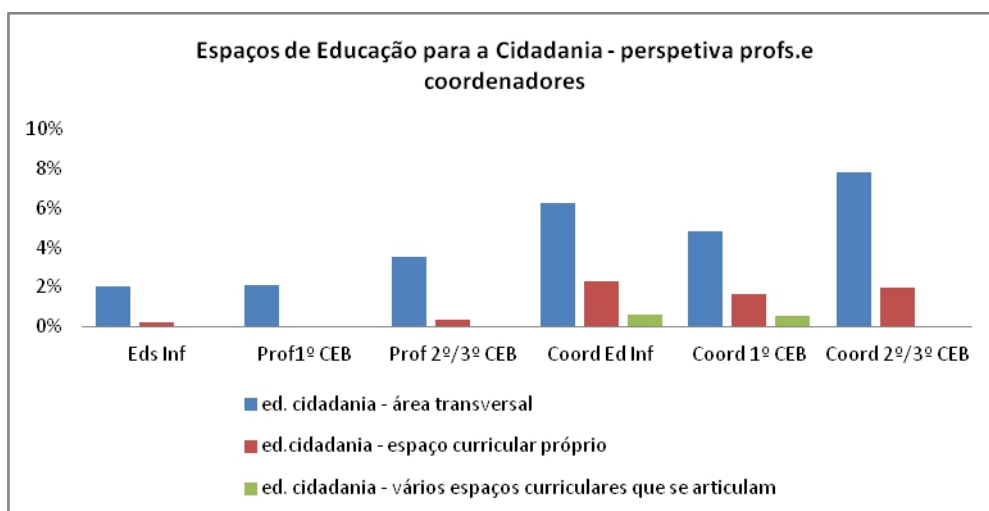
mais abrangentes como a capacidade reflexiva. A necessidade deste equilíbrio advém, na perspectiva dos coordenadores de ciclo do fato de a equipa ser ainda muito jovem e profissionalmente tentar afirmar-se pelo rigor científico.

“Essa maturação profissional também advém com a idade, não estou a dizer que as boas práticas só advém com a idade, mas a reflexão da experiência profissional, essa vem com a idade. Eu acho que nós ainda estamos numa relação de pratos desequilibrados, ainda estamos numa relação onde a ciência pesa mais que a pedagogia, isto é, são duas balanças que ainda estão um bocadinho desencontradas... a cultura escolar é claramente a simbiose entre uma cultura científica e uma cultura pedagógica...” (Coord. 2º/3º CEB)

“Não são professores que eu diria que trabalhem sem rede, não é verdade, eles trabalham com rede e redes a vários níveis, de direção, de departamentos, de serviços de apoio, da própria coordenação, que na prática ajuda a equilibrar a dita balança que referenciei há pouco.” (Coord. 2º/3ºCEB)

#### **4.4. Espaços de Educação para a Cidadania na Escola**

Pretende-se com este subcapítulo perceber como a escola operacionaliza a educação para a cidadania. Tomando como ponto de referência a legislação em vigor no decorrer desta investigação (Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro), a análise desta categoria — espaços de educação para a cidadania na escola — reporta a possibilidade da educação para a cidadania ser considerada como uma área transversal (todos os agentes educativos têm responsabilidade na promoção de competências de cidadania, como modelos de cidadãos ou desenvolvendo projetos específicos), espaço curricular próprio (referida a existência ou necessidade de existência de um espaço curricular próprio para que a escola possa transmitir valores, experiências do que é a vida em sociedade; neste espaço são debatidos temas da atualidade) e a existência de vários espaços que se articulam para desenvolver competências neste âmbito (são referidos vários espaços onde se discutem e refletem competências de cidadania, como área de projeto, o estudo acompanhado e a formação cívica).



**Gráfico 4. 3.** — Percentagem de referências nos GDF dos professores e entrevistas dos coordenadores, relativas aos Espaços de Educação para a Cidadania

No recurso à imagem traduzida pelo gráfico 4.3., que torna visível a percentagem de referências que professores e coordenadores emitem acerca do espaço onde se deve promover a educação para a cidadania, podemos verificar que esta é concebida como sendo uma área transversal por todos os intervenientes. A referência à necessidade de existir um espaço curricular próprio parece também reunir consenso, com exceção dos professores de 1º CEB, mas a articulação de vários espaços curriculares não é referida a não ser pelos coordenadores de pré-escolar e 1º CEB. Esta primeira análise permite-nos já uma ponte com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho da Europa (2010), segundo as quais a abordagem à educação para a cidadania deve acontecer de forma multidisciplinar e transversal, mas salvaguardando o recurso a uma disciplina específica que permita operacionalizar iniciativas a desenvolver e espaços de reflexão e debate dos temas da agenda pública na realidade nacional de cada país.

#### 4.4.1. Educação para a cidadania — espaço curricular próprio

Relativamente à definição de um espaço curricular próprio, a decorrer, por exemplo, na Formação Cívica, também todos os profissionais, com exceção do grupo de professores de 1º CEB, reconhecem a necessidade da existência deste espaço para que se concretizem determinadas propostas de atividades ou momentos de reflexão, sob o risco de, no decorrer do dia-a-dia, com todas as temáticas de foro académico que é

necessário abordar não se criarem momentos de reflexão e esclarecimento tão necessários para as crianças e os adolescentes. De acordo com a Organização Curricular do Ensino Básico, documento oficial do ME, a disciplina de Formação Cívica “visa o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.” (Decreto-Lei nº 6/2001).

“Alguns países têm adotado essa intencionalidade, eu diria mais premente, de formalização de um espaço. Nós tentámos fazer isso com a formação cívica, como sendo um espaço visível de exteriorização da cidadania.” (Coord. 2º /3º CEB)

Os professores reforçam esta necessidade de um espaço próprio cada vez mais premente à medida que se avança nos níveis de ensino, dado regime de pluridocência e a dificuldade em gerir tempos entre vários professores a partir de 2º CEB. Realçam a mais-valia que estes espaços formalmente designados no horário dos alunos podem assumir na participação e envolvimento destes nas dinâmicas da escola, na resolução dos seus problemas e na promoção de projetos inovadores, como acontece no decorrer das assembleias de turma.

“Poderia haver um espaço que permitisse aqui e ali, estruturar algumas coisas e depois, de uma forma transversal, abordar esses assuntos, ou seja... Agora vamos passar para 2º e 3º ciclo... O diretor de turma, se calhar, precisa de uma intervenção ou de um período maior para poder, com a turma, abordar essas questões” (Coord. pré-escolar)

“As assembleias de turma, às quais eu já tive oportunidade de assistir e que são momentos riquíssimos que acontecem na Formação Cívica com discussão das mais variadas temáticas que possam imaginar.” (Coord. 2º/3º CEB)

Em todos os grupos de professores e coordenadores surge a referência ao projeto de desenvolvimento pessoal e social (DPS) que sustenta e organiza, nesta escola, a formação cívica e que assume a ponte entre os diferentes níveis de ensino com um cariz de articulação e sequencialidade. Este projeto DPS faz também a ponte com o desenvolvimento dos subprojectos da escola e envolve crianças e adolescentes,

professores e restantes agentes da comunidade educativa numa vivência de cidadania partilhada e corresponsabilizada.

“O DPS? Claro. Quer dizer Desenvolvimento Pessoal e Social e é um programa ... é um espaço que os alunos têm desde o pré-escolar para debater e refletir sobre várias temáticas que podem ser desde a sexualidade às questões da amizade, da ajuda aos outros...” (Coord. Pré-escolar)

“Eu penso que aqui neste Colégio, dado que não é um Colégio de cariz religioso... Acho que apanhou muito bem o “desenvolvimento pessoal e social”. É um projeto verticalizado, mesmo nas crianças do pré-escolar no qual as questões vão sendo trabalhadas nesse sentido, com um espaço e um tempo próprio, mas não deixa de ser trabalhado transversalmente.” (Coord. 1º CEB)

A importância que é conferida a este projeto DPS é traduzida no Plano Curricular da escola e surge nos documentos informais organizados e participados pelas crianças e adolescentes.

Os documentos da escola realçam a necessidade de articulação entre diferentes vivências num espaço curricular próprio e num espaço de articulação de várias áreas disciplinares conscientizando o corpo docente para o objetivo de trabalhar diferentes dimensões da pessoa mediante uma temática em vez de trabalhar um conjunto extra de temáticas:

“O trabalho a desenvolver no âmbito da Formação Cívica não deve ser entendido como um acréscimo de conteúdos uma vez que esta área permite o cruzamento dos mesmos com uma dimensão humana e social.” (PCC, 2008/2011)

#### **4.4.2. Educação para a cidadania — vários espaços curriculares**

Com menor número de referências e de concordância surge a educação para a cidadania com recurso a vários espaços curriculares que se articulam no desenvolvimento de projetos e reflexões conjuntas. Efetivamente, apenas o coordenador do pré-escolar e a coordenadora do 1º CEB fazem alusão a esta possibilidade. Curiosamente, esta opção é a mais reforçada no Decreto-Lei nº 6/2001, no qual surge a Educação para a Cidadania como objetivo educativo explícito. Neste diploma legal, que estabelece uma nova organização curricular para todos os ciclos do Ensino Básico, é

preconizada a criação de novas áreas não disciplinares, com um caráter integrador e vocacionadas para a “valorização da Educação para a Cidadania”. Falamos da Área de Projeto<sup>1</sup>, do Estudo Acompanhado<sup>2</sup> e da Formação Cívica que articulando entre si, articulam também com as áreas disciplinares e constam do Projeto Curricular de Turma. A planificação destas áreas deve corresponder aos interesses e necessidades de cada contexto escolar e de cada turma, numa perspetiva de adequação a cada microssistema.

“Subindo nos ciclos, há espaços que podem ser aproveitados nessa situação e nós já o fazemos em muitas circunstâncias, ou pelo DPS, ou com a Área de Projeto, ou momentos que estão mais ou menos organizados para este tipo com o diretor de turma porque estamos a falar aqui de áreas transversais.” (Coord. Pré-escolar)

“Quando nós temos numa matriz curricular uma Formação Cívica, uma Área de Projeto, um Estudo Acompanhado... São áreas transversais que automaticamente, se o Ministério eliminar ou elaborar esta matriz curricular, tem em mente, têm como objetivo formar para a cidadania.” (Coord. 1º CEB)

Apesar de não ter sido referido pelos diferentes GDF, na análise aos documentos da escola pudemos ver uma alusão a esta articulação que surge, pontualmente, na definição do projeto a ser trabalhado no âmbito da área de projeto do sexto ano.

“Desta forma procura-se que os projetos/atividades a realizar na disciplina de Área de Projeto promovam o desenvolvimento integral dos alunos, através da realização de atividades de solidariedade e de voluntariado... Foi edificado para criar equipas de trabalho que envolvam diversas instituições locais, para diagnosticar situações/problema e elaborar medidas de intervenção social. (documento Integrador da área projeto – 6º ano).

#### **4.4.3. Educação para a cidadania — área transversal**

Uma análise mais detalhada dos discursos dos professores parece apontar a educação para a cidadania como algo que faz parte da cultura institucional e que está imbuído em todos os níveis de ensino. Considerada como transversal, a EC parece como base de uma vivência longitudinal e em homeostasia com todos os níveis da

<sup>1</sup> Área de projeto “visa envolver os alunos na conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses do aluno” (Decreto-Lei nº 6/2001).

<sup>2</sup> Estudo acompanhado “visa a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho que proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Decreto-Lei nº 6/2001).

comunidade educativa, como os serviços de apoio e os serviços técnicos, a rede familiar e a rede concelhia.

“Em termos deste contexto, no Colégio, penso que é um projeto trabalhado com as crianças desde muito pequenas. O verdadeiro conceito de cidadania é perfilhado em todos os ciclos, numa dimensão superior conforme as faixas etárias. Para mim, o conceito de cidadania é o saber-estar socialmente, é aquilo que para nós se impõe como o bem-fazer social.” (Coordenadora 1º CEB)

“Aqui construímos uma Escola Nova, capaz de criar compromissos, para que cada individuo consiga desenvolver um projeto claro de vida, para se tornar plenamente Pessoa, comprometendo-se com a sociedade, tornando-se assim um cidadão participativo e com consciência crítica” (PCC, 2008/2011)

De acordo com a perspetiva do coordenador de 2º e 3º CEB, a amplitude do conceito de cidadania no contexto escolar como uma área transversal pode ser reduzida a três competências: criatividade, solidariedade e capacidade crítica.

“Mas, para mim, o exercício da cidadania não tem muito a ver com isso. O exercício da cidadania é, para mim, três em um, é a capacidade de relacionar três conceitos peculiares, é criatividade, ser uma pessoa eticamente solidária e ser claramente uma pessoa crítica e esta tríplice condição de ser cidadão é que devia estar plasmado em todas as áreas curriculares, sejam elas disciplinares, sejam elas não disciplinares.” (Coord. 2º/3º CEB)

Considerando a cidadania um conceito global, inseparável das ações do quotidiano na escola, os diferentes GDF chamam a atenção para a noção que o docente deve ter da necessidade dos diferentes temas e os diferentes momentos de discussão não se confinarem a um espaço único, mas necessariamente a momentos de oportunidade e de articulação entre espaços formais e informais.

“Eu acho que é importante um espaço em si, apesar de ser uma coisa transversal. Só isso, se calhar, não é suficiente. Eu acho que cada profissional que está todo o dia com as crianças tem de ter essa noção, não é só naquele momento, não é só naquela hora.” (Eds. Infância)

“Nós não podemos ter uma marcação só para a formação cívica, nós diariamente vamos trabalhando a formação cívica nos pequenos componentes que existem, na nossa postura...” (Profs. 1º CEB)



“As questões da cidadania estão presentes em todos os documentos estruturantes.” (Coord. 2º/3ºCEB)

As referências dos professores e essencialmente dos coordenadores designam a EC como uma vivência institucional, associam a sua presença nos documentos formais da escola (como o PE) e percebem que acontece diariamente sempre que ao desafio de uma criança ou adolescente há uma correspondência por parte de outra criança, por parte de um professor ou outro agente da comunidade, numa cultura que fomenta a participação de forma implicada e responsável. A perceção dos agentes educativos nesta escola parece ir ao encontro da conceção de Kerr (1999) que a educação para a cidadania passa por envolver cada elemento da comunidade educativa num conjunto de práticas e atividades que reproduzem vivências democráticas num equilíbrio dinâmico entre o direito e a responsabilidade de as concretizarem, promovendo o seu próprio desenvolvimento pessoal, mas também promovendo a inserção na vida social e a participação ativa na sociedade alargada a que pertencem.

#### **4.5. Participação e Envolvimento das crianças e adolescentes em atividades escolares**

Participar e envolver-se na organização da sociedade constituem duas palavras-chave no exercício da cidadania. No entanto, a participação e o envolvimento não constituem competências inatas, vão sendo percebidas e adquiridas e acompanham o desenvolvimento do indivíduo. A escola, por toda a sua organização formal e informal (entre documentos oficiais, professores, currículos e estruturas organizacionais formais) tem vindo a ser indicada como a ligação crítica e fundamental entre educação e cidadania, como o local de onde emergem cidadãos democráticos (Ichilov, 2003). Neste ponto tenta perceber-se como é que acontece a promoção de competências de cidadania, triangulando as perspetivas das crianças e adolescentes, dos professores e coordenadores e as linhas orientadoras expressas nos documentos da escola.

Nesta categoria, a análise incidiu em duas subcategorias: *escada de participação* e *experiências de participação e envolvimento*.

A subcategoria *escada de participação* foi estabelecida à priori com base na proposta de Hart (1992), e contempla oito níveis de participação das crianças e adolescentes em contexto escolar definindo um continuum entre níveis de não

participação e níveis de participação e liderança por parte das crianças e adolescentes. O recurso a esta subcategoria apresenta como objetivo perceber, através dos discursos e das vivências dos diferentes agentes educativos que integram o estudo, que tipo de participação a escola promove — a opinião das crianças e adolescentes é efetivamente tida em conta nas experiências do quotidiano escolar?

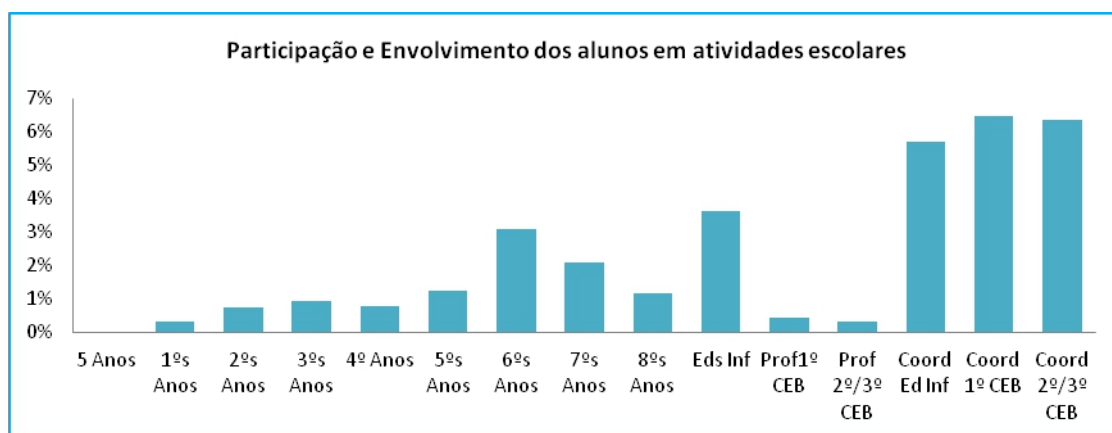
A segunda subcategoria designada de *experiências de participação e envolvimento* emergiu da análise cuidada efetuada às transcrições dos GDF das crianças e adolescentes, dos professores, às entrevistas com os três coordenadores e aos documentos da escola. Pretende-se uma análise centrada na operacionalização da participação, mais do que um sentir, assumem-se momentos em que crianças e adolescentes participam efetivamente e contribuem para a realidade do contexto escolar. Dando corpo à sugestão que Menezes (2007a) faz, vamos perceber se a educação para a cidadania neste contexto escolar

“... não se limite ao espaço sala de aula, da interação com um professor e da retórica sobre, mas envolva as experiências na escola e na comunidade, preferencialmente com abordagens (cuidadosamente preparadas e supervisionadas) de mãos na massa, em que os alunos têm oportunidade de experienciar, à medida da sua idade e nível de desenvolvimento, uma cidadania-em-ação.” (Menezes, 2007a:32).

Orientados inicialmente para uma discussão acerca das conceções de cidadania e raciocínio político, os GDF das crianças e adolescentes, de uma forma geral, dispenderam menos tempo de discussão na participação em contexto escolar. Ao contrário, junto dos professores e coordenadores, o tempo de discussão neste tópico foi significativo. O grupo de educadoras de infância e os coordenadores dos três níveis de ensino foram especialmente ricos na exemplificação do funcionamento da escola a este nível e em diferentes momentos da vida da escola; os professores de 1º e 2º e 3º CEB centraram-se mais no contexto sala de aula assumindo a participação num modelo mais restrito de à vontade, capacidade crítica, de questionamento e partilha associada aos momentos formais de aprendizagem, naquilo que designamos de clima de sala, à semelhança do estudo efetuado no âmbito de IEA em Portugal (Menezes e colaboradores, 1999).

Fica a proposta de uma análise breve mas comparada pela percentagem de referências a este tópico de discussão realizado pelas crianças e adolescentes e pelos

professores e coordenadores, apresentada no gráfico 4.4., enquadrando a realidade dos discursos que apresentaremos posteriormente.



**Gráfico 4. 4.** — Percentagens de referências emitidas pelas crianças e adolescentes, pelos professores e coordenadores relativos à Categoria Participação e Envolvimento das crianças e adolescentes em contexto escolar

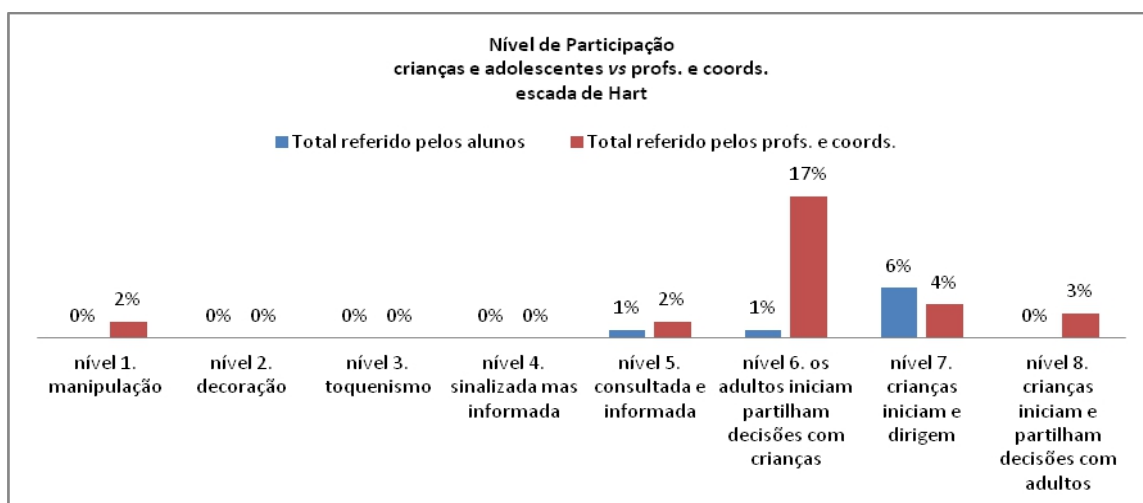
#### 4.5.1. Escada de Participação de Hart

Os processos democráticos no contexto escolar representam um modelo necessário para garantir que cada criança e adolescente, tem a oportunidade de participar na escola de uma forma eficaz e efetiva. Num estudo solicitado pela UNICEF acerca da participação das crianças, Hart (1992) definiu a participação como um direito fundamental no exercício da cidadania, referindo-se a esta como um processo de partilha de decisões que afetam a vida de cada indivíduo e a vida da comunidade. Como referido anteriormente, quando se reportava o conceito de participação, Hart (1992), define oito níveis de participação em contexto escolar. Segundo o autor, o tipo de participação que se estabelece neste contexto define a relação que professores e alunos mantêm em sala de aula, mas define também a filosofia institucional quando considera a participação das crianças e dos adolescentes nas atividades da escola. Os três primeiros níveis — 1. *Manipulação*, 2. *Decoração* e 3. *Toquenismo*, — correspondem a níveis de não participação. A partir da quarta etapa, o autor (Hart, 1992), considera que a participação existe, sendo que às crianças é dada a oportunidade para participar e criar *espaços de agência* (Gomes, 2003). A participação inicia-se de forma mais dirigida pelo adulto, no nível quatro — 4. *Crianças escolhidas e informadas* —, quando as crianças são escolhidas para a realização de atividades e para o envolvimento em projetos e

depois vão sendo informadas de todas as alterações e decisões tomadas. No nível posterior — 5. *Crianças consultadas e informadas* — as especificações dos papéis a desempenhar são dadas às crianças, que emitem pareceres sobre os programas executados por adultos e percebem que a sua opinião terá um impacto no decorrer dos programas. O nível seis — 6. *Adultos iniciam a ação e partilham as decisões* — perspectiva um processo de tomada de decisão partilhada com as crianças. A partir do nível sete — 7. *Crianças iniciam e lideram* —, são elas próprias que asseguram o desenvolvimento de projetos e assumem o protagonismo na tomada de decisão, os adultos aparecem apenas com um papel de apoio consultivo. A última etapa — 8. *Crianças iniciam a ação e partilham com o adulto* — oferece às crianças a oportunidade para a tomada de decisões conjuntas, cogestão e corresponsabilização; crianças e adultos têm acesso total às mesmas informações e aprendem uns com os outros.

Como se pode observar pelo gráfico 4.5., que reporta uma perspetiva global e comparada das referências codificadas ao nível da participação nos GDF de crianças e adolescentes, nos GDF dos professores e nas entrevistas aos coordenadores de ciclo, apenas foi efetuada uma referência, por parte da coordenadora de 1º CEB, que indica a presença de uma atitude de não participação como referido por Hart no nível 1,2 e 3, pelo que estes indicadores não serão explorados.

A ausência do nível 4 e o foco das referências a partir do nível 5 e superiores permite perspetivar que, neste contexto escolar, a participação acontece e é reconhecida pelas crianças e adolescentes que se revêm no desenvolvimento de várias iniciativas da escola, como irá ser explorado na subcategoria seguinte.



**Gráfico 4.5.** — Perspetiva comparada das referências das crianças e adolescentes vs. referências de professores e coordenadores, relativas aos níveis de participação definidos na Escada de Hart (1992)

O nível 5 desta classificação — 5. *Consultada e informada* —, pressupõe que crianças e adolescentes têm conhecimento de procedimentos formais que regem a vida da escola, têm conhecimento dos projetos que a escola desenvolve ou se propõe a desenvolver, enfim, pressupõe uma partilha de informações e uma comunicação intraescola que permite às crianças e aos adolescentes perceberem a realidade que os rodeia. Conscientes dessa realidade, crianças e adolescentes, reconhecem-se enquanto atores e enquanto cidadãos de direito na escola, no entanto, sentem que nem sempre a sua opinião é tida em conta, funcionando por vezes um processo unidirecional na transmissão das informações, como afirmam os adolescentes de 8º ano,

“Temos direitos e deveres... Mas sempre nos ouvem.” (AF., 8º ano)

Como argumento para estas situações que pontualmente determinam a direção da liderança, os professores de ensino básico e os coordenadores assumem a amplitude de idades a que a escola dá resposta, definindo que nem sempre as crianças e os adolescentes têm capacidade para liderar o processo, nem discernimento para a tomada de decisão de forma íntegra e distanciada.

“Depende, às vezes sim... outras vezes não é praticável... mas os professores promovem esse equilíbrio... para ficar com uma ideia, a nutricionista já foi a algumas turmas para explicar como se confeccionam os alimentos de forma saudável e o porquê de determinadas opções na ementa em vez de outras!”  
(Coord. 1º CEB)

Contudo, e apesar dos limites desenvolvimentais, o grupo de Educadoras de Infância, que se confronta diariamente com as características das crianças na fase inicial de diferentes aquisições, tenta contornar e tornar visível desde muito cedo como decorrem os processos de participação,

“Obviamente de uma forma diferente, são dois anos... Mas se primeiro não perceberam e queriam fazer todos, depois iam percebendo e foram trabalhando, foram vendo porque é que votávamos desta forma para as construções da sala, para as cores, para tudo e depois já sabiam. Eu expunha o gráfico e eles lá iam ver o que é que tinha saído, o que é que tinha sido escolhido...” (Ed. Infância)

Na análise dos documentos da escola, é possível verificar-se a participação por parte das crianças e dos adolescentes em diferentes níveis. Neste nível cinco, crianças e adolescentes são consultados e informados quando assumem cargos de representatividade como, por exemplo, na Assembleia de Escola e na Assembleia de Delegados.

Fica o apontamento que, no projeto educativo da escola para 2009/2012 (vigente no decorrer desta investigação), não estava prevista a criação destes dois órgãos de participação dos alunos e outros agentes da comunidade educativa. A necessidade de criação destes surgiu ao longo do triénio pela reflexão regular em conselho pedagógico e pela devolução de dados que foram surgindo à medida que a análise ia decorrendo e as apresentações nas comunicações iam refletindo a necessidade de evolução. Eles surgem, então, ao longo do último ano letivo como podemos constatar nas atas,

“Deveres e direitos do delegado e do subdelegado de turma: (...) 2- Colaborar na manutenção de um ambiente agradável na sala de aula, em cooperação com colegas e professores; (...) 4- Promover o cumprimento do Regulamento Interno; (...) 6- Estar presente nas reuniões do Conselho de Turma, sempre que para tal for convocado; 7- Zelar pelos interesses da turma; (...) 11- Representar a turma junto do D.T. participando na resolução de problemas de carácter disciplinar ou outros (...)” (Perfil Delegado Turma)

A codificação no nível 6 — *6. Adultos iniciam e partilham decisões com crianças* — foi a mais reconhecida nos discursos dos professores e coordenadores. A análise dos dados parece apontar para o facto de que os profissionais de educação desta escola assumem que, nas rotinas do quotidiano de sala e dos espaços informais da escola, os adultos lideram o processo de decisão, contudo, as crianças e os adolescentes são sempre envolvidos numa tentativa de partilha na tomada de decisão. Os exemplos referidos mostram a diversidade de situações de partilha e tomada de decisão,

“Eu acho que eles já fazem isso, eles participam nos momentos de avaliação, eles avaliam o que vão ouvindo a partir dos interesses e das opiniões deles, das expectativas que eles criam para os diferentes momentos.” (Eds. Infância)

“Os de 5 anos rapidamente se organizam e começam logo a participar e a dar ideias... tomaram quase conta do projeto...” (Eds. Infância)

“Vários exemplos: temos uma cultura de clube instituída e uma cultura de participação em projetos muito valorizada; temos uma cultura de promoção de

atividades e que implica, de facto, a partilha e a colaboração e até dinamização de muitos projetos.” (Coord. 2º/3º CEB)

O coordenador de 2º e 3º CEB deixa antever alguma responsabilização por parte das crianças e adolescentes por não existirem mais momentos de participação e liderança em diferentes atividades da vida na escola. Segundo este coordenador, falta iniciativa e empreendedorismo às crianças e adolescentes, especialmente aos mais velhos, de 3º CEB. Quando são chamados a participar e a envolver-se, são muito criativos e dinâmicos, o que denota que têm capacidade e estão disponíveis para a ação, contudo, ainda dependem do adulto para a execução, para impulsionar e manter a continuidade do projeto ou atividade.

“Do ponto de vista das atividades, acho que podiam ter mais atividades propostas por eles, eu penso que esse caminho naturalmente virá, acho que ainda não estamos nessa fase, mas que é um processo, estas questões demoram ainda o seu tempo, mas globalmente, naquilo que são chamados a intervir, fazem-no bem e muito bem.” (Coordenador 2º/ 3º CEB)

Os adolescentes, no GDF de 8º ano, reconhecem, de igual forma, a possibilidade de participarem nas atividades promovidas ou organizadas pela escola, subentendendo-se que a sua participação é eficaz, contudo, não exploram de que forma esta acontece.

“Nós podemos participar em projetos.” (JO., 8º ano)

No acesso a diferentes documentos da escola salienta-se a participação das crianças e adolescentes nas várias atividades desta, realçando a participação muito efetiva nos dois subprojectos que integram o Projeto Educativo do triénio, o subprojecto de responsabilidade social e o subprojecto eco escolas. Nestes documentos, embora se detete uma tentativa de partilha, envolvimento e nível de participação na execução das atividades inerentes a cada projeto e na presença nas reuniões, percebe-se também que estes foram concebidos pelos adultos sendo que os processos de liderança também são determinados pelos adultos que assumem a coordenação. Os adultos lideram, as crianças e adolescentes estão representadas, partilham reflexões, fazem sugestões e participam na execução das atividades.

“A reunião iniciou-se na presença de todos os elementos que integram a equipa do projeto (...) Ponto um – Integração dos alunos nos objetivos do Projeto; (...) Ponto três – Elaboração conjunta do plano de atividades/plano de ação para o triénio; Ponto quatro – Aprovação de um plano de reuniões até final do ano letivo; Ponto cinco – Esboço da planificação das atividades a realizar até ao final do período (...). De seguida apresentou o primeiro esboço do documento que sustenta o projeto e é aberta a discussão com a realização de um brainstorming de ideias e atividades a integrar o projeto e os diferentes subprojectos (...) A reunião continuou com uma proposta de cronograma (...) O dia que reuniu maior consenso para a realização de uma reunião mensal (...)” (Ata do Grupo Responsabilidade Social, fev. 2010)

“Relativamente ao ponto dois da ordem de trabalhos, o aluno P., do sexto ano de escolaridade da turma A, propôs a realização de compostagem e o Coordenador referiu que a LIPOR cede o material necessário à realização desta (...) O aluno P., ficou encarregue de realizar um *email* acerca da reciclagem, que será encaminhado para os Diretores de Turma e em seguida para os Alunos (...) Os alunos do terceiro ciclo referiram que no exterior há poucos locais para se conversar e os Docentes do primeiro ciclo propuseram a criação de um jornal de parede no corredor do primeiro ciclo.” (Ata do Grupo Eco Escolas, fev. 2010)

Neste nível seis, foi ainda codificada a referência de crianças e adolescentes, professores e documentos da escola relativa à organização de uma associação de estudantes.

Enquadrado no nível 7 — 7. *Crianças iniciam e dirigem* —, é possível reconhecer-se exemplos de iniciativas que crianças e adolescentes promovem e onde assumem a liderança, sendo o mais evidente, a Assembleia de Turma. Esta dinâmica organizada por uma equipa de crianças e adolescentes eleitos em cada turma, decorre no espaço de Formação Cívica com uma periodicidade mensal com intervenção mínima ou inexistente do Professor Titular de Turma ou Diretor de Turma e constitui-se como um espaço de reflexão sobre o quotidiano na escola. Aqui debatem-se comportamentos, pensam-se projetos e discutem-se temas de interesse para a turma de forma organizada e num ambiente democrático em que todos exprimem a sua opinião e lidam com opiniões divergentes ou obstáculos inerentes ao contexto escolar.

“Sim. Desde o primeiro ciclo que se fazem regularmente assembleias de turma. A turma reúne para discutir um problema da turma ou do colégio. Há um presidente e dois secretários que orientam a reunião (com ajuda e supervisão do



professor, de acordo com a idade/ano de escolaridade). Os problemas são colocados, cada um dá a sua opinião e depois criam-se compromissos para resolução do problema ou apontam-se sugestões de alteração.” (Coord. 1º CEB)

Sem referência direta à Assembleia de Turma, mas com uma perspectiva clara do tipo de participação que podem desenvolver, os GDF das crianças e dos adolescentes sugerem um conjunto de atividades, definindo o processo pelo qual elas são organizadas e denotando à vontade no procedimento, que indica ser algo habitual.

“Primeiro podíamos pôr atividades e planejar...” (R., 2º ano)

“Sim, mas há outras coisas que fazemos (...) e professores e diretora apoiam (...) nós estamos a tentar fazer um programa de rádio (...) e as alunas de 8º ano têm um blogue (...)” (R., 6º ano)

A presença desta dinâmica participativa é também visível nos documentos informais da escola, neste caso, nos documentos que funcionam como instrumentos de divulgação à comunidade educativa como as *newsletters* e as circulares:

“Os alunos de pré-escolar irão receber simbolicamente um laço vermelho feito pelos alunos da equipa de Responsabilidade Social – pretende-se que pais e encarregados de educação reflitam sobre a responsabilidade de cada um de nós enquanto cidadãos de conhecer e divulgar o que é e como se previne esta infeção” (Circular Dia Mundial da Sida)

“... planeamos e organizamos o nosso espaço sala, criamos o nosso logótipo, criamos caixas de sugestões para a opinião de cada um...” (Newsletter DPS/FC<sup>3</sup>)

Os exemplos apresentados denotam coerência entre as experiências vividas e a filosofia educativa plasmada nos documentos orientadores da ação na escola. A organização e dinamização destes espaços de reflexão dirigidos pelos alunos para dar resposta às necessidades dos próprios alunos aparece como uma prioridade no projeto educativo elaborado para o triénio 2009/2012, sendo definidos os objetivos acerca do funcionamento das assembleias de turma.

<sup>3</sup> A *newsletter* DPS/FC é uma publicação mensal, interna da escola, organizada com o objetivo de organizar e dar a conhecer a toda a comunidade educativa o projeto de desenvolvimento pessoal e social e de educação para a cidadania (transversal, desde o pré-escolar até ao 3º CEB) que acontece nos momentos formais de formação cívica e faz a ponte com o projeto de responsabilidade social. As edições iniciais que constam como documentos de análise neste estudo foram totalmente produzidas pelos adultos a quem competia a implementação do projeto, um dos quais a própria investigadora.

“Assembleia de Turma assume um papel essencial. Esta atividade tem como principal objetivo o debate e a partilha de opiniões, bem como a tomada de decisões importantes que conduzam os alunos à prática da cidadania.” (PE, 2009/2012:36)

O conselho de delegados e a associação de estudantes encontra-se, no decorrer da elaboração desta dissertação, em fase inicial, sendo os alunos de 9º e 10º anos, respetivamente, os responsáveis pela elaboração de estatutos e organização inicial.

Embora em número reduzido, professores e coordenadores conseguem definir alguns momentos em que o nível de participação dos crianças e adolescentes foi total, o nível 8 no qual — 8. *Crianças iniciam e partilham decisão com adulto*. Neste nível, os professores e coordenadores referem como exemplo a criação e dinamização de um blogue, que algumas alunas de 8º ano criaram e no qual conseguiram envolver toda a comunidade educativa, ou, um abaixo-assinado relacionado com o uso de uniformes, e que resultou de uma discussão partilhada entre crianças e adolescentes, e professores.

“Permitam-me só fazer este parêntesis delicioso: numa turma de 7º ano estavam a fazer uma recolha de assinaturas para anexar a uma carta que solicitava à direção o não uso do uniforme em determinado momento, julgo que o pedido era um dia por semana!” (Coord. 2º/3º CEB)

Crianças e adolescentes são ainda capazes de perspetivar, em várias situações, esta partilha de responsabilidades e decisões, numa situação de equilíbrio de poder, como demonstram as crianças de 4º ano que a seguir se cita —

“Sobre a escola tínhamos que fazer um representante, dois representantes da escola em geral, depois esses centrando-se na turma. Esses representantes mais diretora e professores tinham uma reunião falavam sobre a organização e depois davam uma ideia aos alunos. E aí, eles concordavam ou não.” (F., 4º ano)

#### 4.5.2. Experiências de Participação e Envolvimento

O definir desta subcategoria surge da análise mais profunda dos “discursos” verbais ou escritos dos atores que intervêm nesta comunidade educativa. A classificação por níveis de participação parece antever uma parceria eficaz em diferentes momentos da vivência escolar entre professores e crianças e adolescentes, e permite, ainda, perspetivar uma capacidade do meio se organizar em função das linhas orientadoras definidas pelos documentos estruturantes. Importa pois explorar de forma mais criteriosa como decorre esta operacionalização. Quais são efetivamente as práticas habituais?

A subcategoria — *experiências de participação e envolvimento* — organiza-se segundo três indicadores que emergiram da análise dos dados: experiências de participação e envolvimento previstas em estruturas organizacionais formais, experiências de participação e envolvimento previstas em estruturas organizacionais informais e eficácia da participação escolar. O primeiro indicador, associado às estruturas organizacionais formais, concebe que a participação das crianças e adolescentes está prevista nas estruturas de gestão da escola (através de, por exemplo, assembleia de turma, assembleia de delegados, conselho pedagógico, assembleia geral de escola, associação de estudantes) e/ou está formalizada nos documentos estruturantes da filosofia institucional (são considerados o projeto educativo, o regulamento interno, e o projeto curricular de escola).

O segundo indicador associa a participação como estando inerente à filosofia institucional. Definindo um modelo, uma forma de estar institucional, reporta-se a participação das crianças e adolescentes em vários momentos da escola, não formais. São referidas como importantes, as oportunidades de expressão e discussão de opiniões — que definem o clima de sala de aula — e são referidos debates e outras atividades que visam fazer refletir sobre a realidade escolar e social, tornando a aprendizagem de competências de cidadania um fundamento constante.

O último indicador, associa a perceção de eficácia da participação das crianças e adolescentes em contexto escolar. São feitas referências à importância da opinião das crianças e adolescentes na discussão de problemas na escola e ao benefício do trabalho conjunto em detrimento do trabalho individual na realização de atividades para a

comunidade educativa. Podem ainda surgir referências à mais-valia do envolvimento de crianças e adolescentes na gestão da escola.

Antes da análise detalhada em cada um destes tópicos discutidos junto da população alvo, propõe-se uma leitura breve das tabelas que a seguir se apresentam com a percentagem de referências que cada um dos GDF e entrevistas emitiram sobre cada um destes indicadores. Mais uma vez se reforça que esta vertente quantitativa permite perceber o tempo despendido na discussão, foca rapidamente os pontos fortes em cada subcategoria e realça pontos de concordância entre os diferentes atores da comunidade educativa.

	5 Anos	1ºs Anos	2ºs Anos	3ºs Anos	4º Anos	5ºs Anos	6ºs Anos	7ºs Anos	8ºs Anos
Experiências de participação e envolvimento	0%	1%	2%	3%	3%	3%	6%	6%	5%
1. Estruturas organizacionais formais	0%	0%	0%	0%	1%	0%	1%	1%	1%
2. Estruturas organizacionais informais	0%	0%	0%	2%	0%	0%	2%	1%	2%
3. Eficácia da participação escolar	0%	1%	2%	1%	2%	3%	3%	4%	2%

**Tabela II\_4.2.** - Percentagem de referências nos GDF das crianças e adolescentes relativas às experiências de participação e envolvimento

Com exceção dos GDF de cinco anos, em todos os GDF de crianças e adolescentes, são referidas experiências de participação e envolvimento mostrando que estes percebem a sua intervenção na dinâmica da escola. O número de referências em experiências de participação vai aumentando à medida que aumentam as idades dos GDF levantando-se a hipótese de que há um aumento efetivo da participação em idades superiores ou, pelo menos, há maior perceção crítica de que a participação é possível. Como se pode perceber pela tabela 4. 2., que reporta a percentagem de referências das crianças e adolescentes relativas às experiências de participação e envolvimento, estas centram a sua discussão no indicador eficácia da participação. A participação em estruturas formais da escola é pouco referida e quando acontece é feita a partir dos adolescentes — o que denota falta de conhecimento da organização formal da escola.

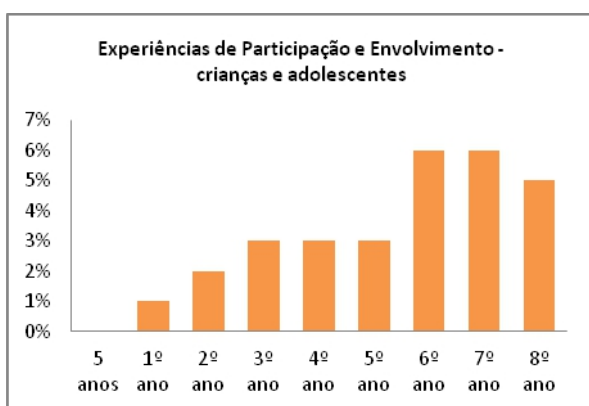
Uma leitura às codificações nesta subcategoria permite ainda perceber que a participação no 1º CEB se reporta mais ao contexto sala de aula, enquanto as crianças e adolescentes mais velhos, de 2º e 3º CEB, perspetivam outras formas de intervenção no contexto escolar. A participação vai acontecendo cada vez mais por autonomia das crianças e dos adolescentes que impulsionam as dinâmicas e os projetos enquanto os

mais pequenos ainda não conseguem a não ser com a ajuda dos adultos. Esta afirmação permite lembrar Wong, Zimmerman e Parker (2010) e a pirâmide TYPE que os autores propõem quando perspetivam uma tipologia de participação juvenil e empoderamento, realçando que o controlo partilhado entre criança/adolescente e adulto contribui para um nível de empoderamento superior de ambos.

	Eds. Infância	Profs. 1º CEB	Profs. 2º/3º CEB	Coord. Pré-escolar	Coord. do 1º CEB	Coord 2º/3º CEB
Experiências de participação e envolvimento	9%	4%	15%	14%	9%	15%
1. Estruturas organizacionais formais	1%	0%	2%	1%	3%	4%
2. Estruturas organizacionais informais	5%	4%	12%	8%	2%	6%
3. Eficácia da participação escolar	3%	0%	1%	5%	4%	5%

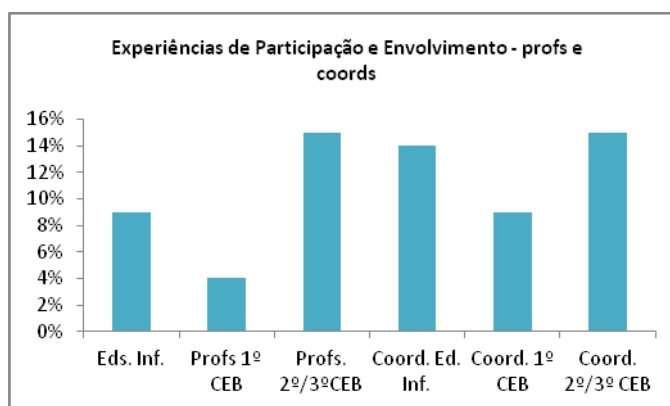
**Tabela II\_4.3.** — Percentagem de referências nos GDF dos professores e coordenadores relativas às experiências de participação e envolvimento

Os professores centram a sua discussão nas experiências organizacionais informais, nomeadamente, no clima de sala de aula e na vivência de práticas cidadãs em todos os momentos da escola; ao contrário, os coordenadores centram-se na eficácia da participação das crianças e adolescentes em vários momentos e experiências. Ambos fazem algumas referências à formalização da participação dos alunos em estruturas formais da escola, mas em menor número. Salienta-se apenas o nível de participação formal que professores de 2º/3º CEB e seu coordenador emitem, indicando que em idades mais avançadas estes processos decorram de forma mais visível e consistente.



**Gráfico 4.6.** - Percentagem de referências dos GDF das crianças e adolescentes relativas às experiências de participação e envolvimento

**Gráfico 4.7.** — Percentagem de referências dos GDF professores e entrevistas a coordenadores relativas às experiências de participação e envolvimento



Numa análise comparada entre os resultados das crianças e adolescentes (Gráfico 4.7.) e o dos professores e coordenadores (Gráfico 4.8.), podemos referir alguma incoerência: nos dados das crianças e adolescentes é visível o aumento de participação à medida que a idade e o nível de ensino também aumentam; nos dados dos professores verifica-se que são referidas imensas experiências de participação por parte das Educadoras de Infância, mas o número de referências diminui significativamente no 1º CEB, voltando a aumentar no 2º e 3º ciclo de ensino básico.

Da leitura das transcrições e respetivas codificações nesta subcategoria parece poder associar-se a participação das crianças no pré-escolar a práticas pedagógicas — ao modelo de pedagogia do projeto — que define uma forma de trabalhar das educadoras, numa cultura colaborativa, de responsabilização e iniciativa por parte das crianças em todos os momentos de aprendizagem formal e informal.

“Quando a criança está no centro da aprendizagem e sente que, neste caso na escola ou noutro sítio, é valorizada, é-lhe dado espaço para participar, para dar a sua opinião e também espaço (isto é muito importante porque às vezes e isto não for feito, não podemos esperar que ela dê esse salto) para que ela seja responsabilizada, é importante.” (Coord. Pré-escolar)

Uma coisa que eu queria referir, que é uma coisa que é relativa ao papel deles na sala é que eles, praticamente para tudo, já querem votar. Eles querem decidir tudo em conjunto e às vezes eu digo que temos de traçar um projeto em conjunto e eles dizem “podemos votar?” Eles querem dar a opinião em tudo. “Podemos decidir isto a votar?” O que for votado eles aceitam e sem discussão, mesmo que a opinião deles não ganhe, eles aceitam isso. Ainda agora dividiram... nós temos aqui vários animais na sala e eles tiveram de dividir qual é que ficava para uma sala e qual é que ficava para outra. Claro que é assim: uns queriam mais uma

coisa, outros queriam mais outra mas aquilo que saiu no papelinho que tiraram foi aquilo que ficou. Claro que uns gostaram mais e outros menos mas eles aceitaram uma coisa “ok, é isto”, sem esforço, sem...” (Ed. Inf.).

Ao contrário, no avançar dos níveis de ensino, a gestão de tempo e a gestão da matriz curricular vai-se complexificando não deixando, de acordo com os professores, tanto espaço ao professor para envolver crianças e adolescentes em todas as decisões da aprendizagem formal, que domina o tempo de permanência em sala. Este facto parece justificar, ainda, o foco que os professores atribuíram à participação em sala de aula, no 1º CEB, e à autonomia da participação por parte dos adolescentes em atividades da escola nos 2º e 3º CEB.

“As questões colocam-se muito mais ao nível da dominação científica em detrimento das questões pedagógicas e o fato de termos um corpo docente jovem ou esmagadoramente bem jovem, de fato, ainda vem ao de cima um pouco isso, as pessoas estão muito centradas no cumprimento dos programas, de fato. (Coord. 2º/3º CEB)

“Não temos espaço...” (Prof. 1º CEB)

“Nós fazemos trabalhos em que eles têm que refletir e mostrar a sua opinião... creio que estamos a promover o desenvolvimento da cidadania em si mesma, estamos a motivar um espírito reflexivo e isso faz com que eles também possam transmitir o que acham, partilhar com os colegas diferentes pontos de vista...” (Prof. 1º CEB)

“Mas é que tudo leva o seu tempo, eu penso que efetivamente a dinâmica científica está ainda muito presente, as questões pedagógicas sempre estiveram presentes, mas não parece que ainda tenham aquele equilíbrio que supostamente que deveria existir ainda, acho que o tempo ajudará a limar essas questões. Eles próprios também vão evoluindo naquilo que é o exercício da cidadania deles em contexto educativo, não é?” (Coord. 2º/3º CEB)

### ***Estruturas Organizacionais Formais***

Os professores começam por realçar a importância que atribuem ao facto de, neste contexto educativo, serem todos os elementos da comunidade educativa envolvidos na organização e elaboração dos documentos que estruturam a ação da escola (por oposição ao desconhecimento e não valorização que existe em outras instituições educativas por parte dos docentes):

“Aliás, quando eu comento que estive envolvida na construção do Projeto Educativo, no PCC, mesmo no Regulamento Interno, olham-me como se eu fosse uma extraterrestre porque, efetivamente, isso não acontece e ninguém conhece.” (Prof. 2º/3º CEB)

“É isso mesmo, nem sabem qual é o documento nem onde é que ele está, nem quais são as filosofias que lá vigoram. Portanto, não sei ... eu acho que deveriam ser documentos importantes e que deviam nortear o ensino daquele espaço e que esse deveria ser o ponto comum entre todos os docentes, já que falamos que cada um tem a sua personalidade e a sua forma de ensinar, de ser e de estar...” (Prof. 2º/3º CEB)

Em todos os GDF são referidos diferentes momentos e atividades de participação das crianças e adolescentes em estruturas de gestão da escola, como por exemplo, a assembleia de turma, a assembleia de delegados e a assembleia geral de escola, onde crianças e adolescentes têm assento.

A participação formal nas estruturas de gestão ocorre, neste contexto educativo a partir do ano letivo 2011/2012 e ainda não em todos os órgãos. Crianças e adolescentes ainda não têm assento no conselho pedagógico, nos conselhos de turma e no conselho dos coordenadores, apesar de estar previsto. Contudo, crianças e adolescentes assumem outros papéis ativos na vida “formal” da escola quando colaboram na avaliação das atividades do PAA, na organização do PE e quando são representados pelos seus delegados em diferentes reuniões de planificação de atividades e gestão para darem o seu parecer. Grande relevo é dado à realização das Assembleias de Turma nos diferentes anos de escolaridade —

“... Conseguimos envolver-nos na eleição dos nossos Representantes Oficiais: o Delegado e o Subdelegado! (Não foi fácil! A concorrência foi grande!!!). Agora, entre forças e fraquezas individuais, só temos que descobrir como nos podemos organizar em Equipa - a EQUIPA da TURMA!” (Newsletter DPS/FC)

“Sim e não... bem digamos... é assim: o PAA é elaborado no final de cada ano por uma equipa, que reúne as propostas de todos os ciclos. Aqui os alunos não participam, só depois na preparação e execução das atividades... quer dizer ... depende do tipo de atividades. Nos projetos, embora haja um adulto que coordena, todos são ouvidos – os alunos, os professores e outros elementos (p.e., o eco escolas tem um pai e uma auxiliar) – mas a verdade é que são mais os alunos que os adultos!” (Coord. Pré-escolar)



Numa referência a espaços de transição entre o formal e o informal, encontra-se a participação das crianças e adolescentes nos projetos da escola, nomeadamente no projeto eco escolas e responsabilidade social.

“Mas também temos outro projeto, o eco escolas, onde os alunos se incluem na equipa, assistem às reuniões e participam em todas as fases do projeto. Por exemplo, neste projeto, foram os alunos que identificaram o ruído no refeitório como um elemento prioritário de intervenção e estipularam medidas para o fazer diminuir.” (Coord. 1º CEB)

### ***Estruturas organizacionais informais***

Neste contexto escolar, a participação das crianças e adolescentes acontece essencialmente em estruturas organizacionais informais. Professores e crianças e adolescentes refletem sobre atividades e projetos nos quais esta participação acontece.

“Somos cidadãos na escola quando damos a nossa opinião nas aulas e quando participamos em atividades que se fazem. Também temos aquele projeto do Eco escolas... (R., 6º ano)

Por outro lado, em todos os GDF dos professores é referida a importância da participação de crianças e adolescentes num constructo mais básico como a participação em sala de aula. Efetivamente, o clima da sala de aula, promove o à-vontade das crianças e adolescentes, favorece o exprimir das suas ideias. São referidos vários momentos pelos professores nos quais se verifica que crianças e adolescentes têm oportunidades de expressão e de discussão de opiniões. Crianças e adolescentes são encorajados a ter opiniões e os professores respeitam essas opiniões. Parece haver uma operacionalização eficaz das diretrizes que se apresentam nos documentos formais.

“Implementem práticas verdadeiramente colaborativas (...) Promoção da participação dos discentes na planificação de experiências de aprendizagem.” (PE 2009-2012)

“Ou seja, o modelo pedagógico que se assume é que tem de ir de encontro aquilo que depois estão à espera e o modelo pedagógico que se sente nas questões, na investigação, na problematização, na vez e voz deles, em que eles

espontaneamente argumentam e contra-argumentam e é esta cultura de implicação no próprio, onde estão inseridos, neste caso o colégio, para mim é que é determinante.” (Coord. 2º/3ºCEB)

São referidos vários exemplos que demonstram vivências democráticas nos diferentes espaços da escola realçando a importância da aprendizagem de competências relacionadas com cidadania. Em vários momentos do seu discurso são referidos debates e outras atividades que visam fazer as crianças e adolescentes refletirem sobre a importância do voto; sobre o ser cidadão; sobre diferentes formas de resolver os problemas da sociedade; sobre como agir para proteger o ambiente, cooperar em grupo e compreender pessoas com ideias diferentes.

A referência à participação das crianças e adolescentes acontece em momentos da vivência institucional, momentos planeados e formalizados nos documentos formais da escola, acontece por integração destas na dinâmica instituída e criada pelos professores, mas também acontece sempre que há espaço para que crianças e adolescentes se organizem e se envolvam na proposta de novos projetos. Salienta-se a mais-valia da formação cívica como espaço próprio das crianças e adolescentes.

“Porque esta cultura de implicação, de responsabilização, de adesão a projetos, estou-me a lembrar, por exemplo, dos *blogs* que fizeram os miúdos do 8º ano com a divulgação das boas práticas, até a partir da turma, estes projetos da responsabilização coletiva que se faz muito no âmbito do projeto educativo, mas também da formação cívica, são exemplos excelentes disso” (Coord. 2º/3º CEB)

### ***Eficácia da participação escolar***

Nos diferentes GDF das crianças e adolescentes, podemos encontrar momentos da discussão nos quais estes sentem que a sua opinião no contexto escolar é importante. Quando questionados como se poderiam envolver na escola, considerando que esta é um espaço de cidadania por excelência, crianças e adolescentes referem atividades que poderiam ser implementadas neste contexto como forma de aumentar a eficácia da sua participação, tornando-os mais autónomos e empoderados.

“Tentávamos fazer o melhor e se não conseguíssemos, tentávamos! Não era só andar aí também a exagerar e a andar aí a bater à porta da Dra. X, também era ser um pouco autónomos e resolvermos os problemas.” (L., 5º ano)

“Nós participamos na escola, dizemos o que pensamos.” (J., 8º ano)

Numa atitude de maior questionamento e capacidade crítica, os adolescentes reportam situações em que não se sentem ouvidos, em que não são levadas em consideração as suas opiniões.

Nos GDF dos professores são feitas várias referências à importância da opinião das crianças e adolescentes. Referem de forma consistente a participação destes nos projetos salientando a representatividade que assumem nas equipas que dinamizam esses mesmos projetos,

“Eles até participam nos projetos da instituição...” (Ed. Infância)

“Nós, na sala, previamente, falamos com eles e as crianças dos 4 e 5 anos escolhem um representante para o “Eco escolas” e então esse representante levava para a sala ideias.” (Ed. Infância)

Enumeram com facilidade situações em que se promoveram momentos de sugestões por parte das crianças e adolescentes, mas assumem que nem sempre é possível concretizar o que é proposto, entrando o professor como um organizador, como um ponto de equilíbrio entre o que é concretizável e o não concretizável.

Numa vertente de acompanhamento e promoção do crescimento, são várias vezes referidos que, se as crianças e os adolescentes têm capacidade para dar ideias e implementar atividades ou projetos, faz parte da função do professor orientar para que estes as concretizem até ao final e se responsabilizem pelos compromissos que assumem.

“Claro que algumas são um bocadinho impossíveis mas, a maior parte delas, vamos tentar ver se são tidas em conta e eles depois vão receber algumas coisas daquilo. Por exemplo, uma das coisas é uma horta e eles já sabem que foi a horta que foi criada mas também são responsáveis por cuidar da horta.” (Ed. Infância)

“Não é só pedir, não é só dar ideias mas depois é concretizá-las. É responsabilizarem-se.” (Ed. Infância)

São ainda referidos vários exemplos de participação das crianças e adolescentes em atividades da escola que parecem apontar uma *cultura de clube* instituída e uma *cultura de participação em projetos* muito valorizada. Crianças e adolescentes são incentivados a uma cultura de promoção de atividades, de partilha e colaboração e até dinamização de projetos.

“E o colégio é, por excelência também, um local onde eles se fazem muito esse trabalho com a comunidade, aderem a projetos, implicam-se, estou a lembrar-me daquela questão do parlamento de jovens, onde os alunos de 3º CEB se implicam na exploração das temáticas propostas e depois defendem formas de melhorar.”  
(Coord. 2º/3º CEB)

Educadoras e coordenador do pré-escolar realçam a riqueza da participação nos grupos de crianças mais novos. A participação é promovida em diferentes momentos da rotina diária de forma informal, mas também acontece com a integração de representantes nas atividades da escola.

“É proposta determinada atividade ou ao contrário, é perguntada às crianças o que é que, dentro daquele âmbito, gostariam de desenvolver e aí, toda a gente, todas as crianças, todos os alunos têm a oportunidade de dar a sua opinião de uma forma democrática, respeitando esta questão...” (Coord. Pré-escolar)

“Muitas vezes também já tivemos aqui outras situações de um grupo de responsabilidade social de crianças de cinco anos que participaram, conjuntamente com outras crianças de outras faixas etárias e com pais e com docentes da instituição, na resolução, no levantamento de questões, de ideias, sugestões...” (Coord. Pré-escolar)

“Por exemplo, há determinados grupos, o grupo “Eco Escolas”, em que elas depois escolhem um representante, ou dois e a tarefa deles é verificarem (estou a dar um exemplo prático) se todas as regras, todas as normas que foram definidas por eles estão a ser cumpridas, ou seja, se estamos a respeitar o meio ambiente, se estamos a guardar as pilhas no local certo, se o papel está a ser colocado no recipiente correto, se os colegas também estão a cumprir e não só a pessoa, ele próprio, mas também os colegas e, se não estiverem, podem ir falar com ele para verem por que é que essas coisas não estão a correr bem e o que é que se pode fazer para se modificar.” (Coord. Pré-escolar)

Também no 1º CEB são dados vários exemplos de integração das crianças nas diferentes iniciativas/projetos da escola, sendo realçada a sua representatividade e a sua capacidade de, porque estão envolvidos, se responsabilizarem pelo cumprimento de medidas decididas conjuntamente. Mais uma vez neste grupo, é enfatizada a riqueza das Assembleias de Turma como momento de discussão mas também de operacionalização e responsabilização das crianças.

“Não sei pormenores, mas normalmente estas decisões são faladas na Assembleia de Turma, em FC. O projeto é explicado, os alunos propõem-se e depois se houver mais do que um aluno interessado fazem votações.” (Coord 1º CEB)

“Sim! Não imagina a capacidade crítica que eles têm! Estou a lembrar-me das discussões que surgem devido à alimentação...” (Coord. 1º CEB)

#### **4.6. Entre o Instituído e o Vivido ... ou ... uma sistematização dos discursos e das práticas na escola**

A reflexão proposta pelos grupos de discussão focalizada (ou entrevista) junto dos professores e coordenadores inicia-se com um enquadrar das *concepções acerca das capacidades e/ou vivências de cidadania* que os professores e coordenadores reconhecem junto das crianças e dos adolescentes numa definição percebida do *eixo político ideológico*, como definido por Trindade (2009:43), que sustenta as concepções dos discursos dos professores que participam neste estudo num contexto social, cultural e político mais amplo e que determina/condiciona posteriormente as suas concepções acerca das crianças e dos adolescentes da escola onde exercem a sua profissão.

Pela análise efetuada parece ser consensual o facto de os professores e coordenadores considerarem que crianças e adolescentes são cidadãos, apresentam opiniões acerca da realidade social que enquadra a sociedade global e são capazes de adotar perspetivas críticas. Contudo, parece também consensual que há uma certa acomodação por parte dos mais jovens na participação convencional (voto, manifestações) que estas equipas de professores parecem atribuir a fatores extrínsecos — de (não) valorização da própria sociedade face às opiniões emitidas por parte dos jovens e à realidade atual de acomodação ao regime democrático atual — e a fatores intrínsecos — a participação acontece através do envolvimento em ações sociais que

edificam valores como a solidariedade, o respeito pela diversidade cultural, religiosa e sexual. Mas esta acomodação dos jovens traduz, na opinião deste grupo de professores, uma acomodação geral vivida na sociedade global por todos os cidadãos, que após a implantação do regime democrático, concebem a democracia como um dado adquirido e não se envolvem nas tomadas de decisão políticas do quotidiano.

Professores e coordenadores defendem que compete à escola o *papel de educar para a cidadania*, mas que esta é uma tarefa que envolve cada cidadão e cada família e portanto, o próprio Estado e a sociedade civil. O papel da escola é complementar e deve acontecer pelas vivências no contexto escolar, vivências democráticas e de participação na microssociedade que constitui o espaço escola e comunidade educativa, e pelo modelo que cada professor ou agente educativo é junto das crianças e dos adolescentes. Nesta dupla missão de ser modelo de vivências e práticas e de organizar o ambiente educativo promovendo a participação das crianças e dos adolescentes, os professores refletem acerca da falta de formação e preparação académica na sua formação de base para refletirem com os alunos acerca de determinados temas. Dada a importância apreçoada nas políticas educativas na educação para a cidadania como um pilar transversal a toda a escola, consideram que deveria ser contemplado um momento de reflexão para eles enquanto profissionais.

Por seu lado, também as crianças e os adolescentes percebem na escola um papel fundamental na educação para a cidadania quando referem que neste espaço se aprende mais do que simples disciplinas, se aprende a ser cidadão. Com exceção das crianças do pré-escolar, com cinco anos, em todos os grupos há referência à filosofia institucional, sendo reconhecido um ambiente na escola que permite a aprendizagem de atitudes cívicas, um ambiente em que a participação é promovida e sentida como sendo eficaz.

Professores e coordenadores corroboram esta opinião sentida pelos alunos reconhecendo que a educação para a cidadania acontece no espaço sala de aula e nos diferentes espaços da escola, de forma transversal, que é da responsabilidade de todos os professores e agentes educativos. Contudo, salientam a importância de existir um espaço, definido no horário, um espaço curricular, que permita a discussão de problemáticas que organizam o dia-a-dia das crianças e adolescentes e temas que dominam a agenda social e política e que dizem respeito diretamente às crianças em idade escolar. Reforçam ainda a importância de uma dinâmica articulada em várias disciplinas que reforçam os espaços de discussão e sustentam os projetos da escola cujo objetivo se dirige para a educação para a cidadania. Percebe-se nos seus discursos uma

cultura que valoriza o espaço formal de formação cívica, mas onde também são valorizadas outras propostas que são feitas em contexto de sala e na dinâmica institucional.

Nesta linha de pensamento, verificam-se várias referências ao tipo de participação em sala de aula, percebendo-se que o clima de sala promove o questionamento e a intervenção crítica como um procedimento habitual; crianças e adolescentes discutem “naturalmente”, individualmente e em grupo, e têm à vontade para se exporem e questionarem as ideias e os argumentos dos outros.

Quando se refere a participação e o envolvimento das crianças e dos adolescentes em contexto escolar, as Educadoras de Infância referem as capacidades das crianças, desde muito cedo para o fazerem, desde que lhes sejam dados meios para isso. Nesta sequência, apresentam vários exemplos de participação das crianças (de forma formal e informal), dentro da dinâmica de trabalho que propõem no quotidiano de sala na tomada de decisão e apontam a diminuição de participação ao longo da escolaridade associado aos conteúdos programáticos e ao papel de aluno que se sobrepõe ao papel de criança/adolescente e de cidadão.

A capacidade para participar e dinamizar atividades em diferentes domínios da vida escolar é um tópico que reúne consenso por parte de todos os professores e coordenadores, no entanto, o Coordenador de 2º e 3º ceb, refere que o nível de participação por parte das crianças e dos adolescentes ainda não é total, sublinhando que este é um processo de conquista e amadurecimento (de ambos lados — alunos e professores). Realça o facto de serem crianças e adolescentes muito novos que desenvolvem uma cultura de propostas de projetos, mas que depois nem sempre se conseguem implicar até ao fim, daí a necessidade de tutoria e monitorização por parte dos professores e daí também o facto de se sentir necessidade de criar equilíbrios entre o que é proposto pelas crianças e adolescentes e as propostas feitas pelos professores e nos quais as crianças e os adolescentes participam. Por outro lado, este mesmo coordenador refere o modo de funcionamento das equipas, que sendo constituídas por elementos muito jovens em idade e experiência profissional tendencialmente se aplicam nas suas áreas de especialização curricular. O papel das coordenações passa então por um gerar de equilíbrios entre os princípios institucionais — que contemplam eles próprios uma dinâmica de sucesso educativo traduzido em níveis de desempenho académico dos alunos e valores cívicos e sociais — e as práticas pedagógicas, ou, entre a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão humana.

Todos os professores são capazes de dar vários exemplos de atividades e contextos nos quais as crianças e adolescentes participam. Coordenadores e professores de 2º e 3º CEB reforçam a importância das assembleias de turma e da assembleia de delegados e sublinham o papel de influência que as próprias crianças e adolescentes têm nas famílias, enquanto cidadãos — são elas que conduzem a informação, são modelos de formação pessoal, social e cívica para as suas famílias.

Nos grupos de discussão focalizada dos professores de 2º e 3º CEB e na entrevista realizada ao coordenador de ciclo correspondente, é reforçada a importância dos documentos estruturantes (Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades) nos quais está visível uma cultura de implicação e responsabilização, nomeadamente no projeto educativo e salientam que esta cultura de conhecimento promove o envolvimento de toda a comunidade docente (e discente).

Na análise efetuada aos diversos pontos previstos no guião para os documentos da escola, é possível verificar que o PE apresenta em vários momentos um discurso de participação de todos os elementos da comunidade educativa incluindo as crianças e os adolescentes como agentes corresponsabilizados em todas as fases do processo educativo e em todas as vivências institucionais. São exemplos disso a participação na realização do próprio PE. No entanto, depois verificam-se ainda algumas incoerências como por exemplo, o facto de as crianças e adolescentes não estarem presentes nas estruturas organizacionais (como, conselhos de turma e conselho pedagógico). Esta lacuna parece superada quando se analisam documentos formais de constituição de dois órgãos — a assembleia de delegados e a assembleia de escola —, nos quais têm assento representantes de cada turma dos diferentes níveis de ensino.

Também na constituição das equipas dos diferentes projetos transversais (realce, pelos objetivos que serve, para o projeto eco escolas e para o projeto de responsabilidade social) a representatividade das crianças e dos adolescentes que é garantida em todos os níveis de ensino, apenas com uma participação inferior das crianças em creche e pré-escolar, que são representados apenas pelas crianças/delegados das salas de cinco anos.

Finalmente realça-se o sentir da eficácia da participação por parte das crianças e adolescentes que reconhecem de forma natural a possibilidade de emitirem opiniões, integrarem e desenvolverem projetos (relembra-se que o nível de participação considerado nos GDF de crianças e adolescentes quando se faz uma análise da escada de participação de Hart, se situa entre os níveis cinco e sete), contudo, numa atitude de



não conformidade reconhecem que existem ainda situações perante as quais não são ouvidos e, numa consciência autocrítica, outras situações em que não se envolvem como seria possível.

A análise mais aprofundada efetuada pelos diferentes atores da escola como espaço de cidadania parece apontar para uma simbiose entre a filosofia institucional e a organização da escola. Num entrecruzamento entre as perceções das crianças e adolescentes, dos professores e coordenadores parece haver concordância entre o instituído e o vivido que se traduz num sentir da escola — na definição do que se poderia considerar o *ethos* desta escola (McLaughlin, 2005; Graham, 2012). Contudo, esta mesma análise permite, ainda, verificar que existem fatores de evolução, nomeadamente na formalização da participação dos alunos nos órgãos de gestão da escola, efetivando o que parecem ser as competências de cidadania crítica e reflexiva que crianças e adolescentes apresentam na sua vivência de cidadania na prática (Lawy & Biesta, 2006).

É uma análise conjunta entre as potencialidades de crianças e adolescentes, plasmada pelo seu desenvolvimento cívico e político, e a organização da escola, que se propõe no capítulo seguinte, um articular destas duas vertentes na proposta de uma escola cidadã em que a criança e o adolescente, tal como os professores, coordenadores e outros elementos da escola, desempenham o seu papel de atores políticos na microsociedade que é esta escola. Perspetiva-se assim um dos contributos desta investigação — perceber e conhecer capacidades e interesses das crianças e adolescentes enquadradas num contexto específico, permite uma maior adequação de dinâmicas organizacionais (que são também pedagógicas e relacionais) de participação das crianças e adolescentes na escola.



## 5. UM MODELO DE DESENVOLVIMENTO POLITICO POTENCIADO PELA ESCOLA: CONCLUSÕES E PERSPETIVAS

Situado na interface de várias ciências da educação — sociologia da infância, sociologia da educação, psicologia da educação e psicologia política —, este estudo apresenta como sujeitos de investigação a criança e o adolescente, assumindo que não existe a uniformidade de um único pensamento explicativo ou de um corpo teórico homogêneo, dada a diversidade que o caracteriza. De natureza exploratória, apresenta-se um estudo de caso sustentado na conceção de que crianças e adolescentes (como *atores políticos*) devem ser o centro de pesquisa.

Ao longo deste trabalho foram-se definindo os dois eixos interpretativos que deram corpo à investigação numa reflexão concertada: o desenvolvimento político de crianças e adolescentes e a criança e o adolescente como ator político na escola. A partir da conceção da criança e do adolescente como atores políticos e da escola como espaço de cidadania pretendeu-se explorar as questões de investigação — Qual a perceção que as crianças e os adolescentes, neste contexto, têm dos processos formais da organização das sociedades? E qual a perceção que têm das oportunidades de participação no contexto escolar? De que forma a escola operacionaliza a educação para a cidadania? E de que forma a escola promove a participação e o envolvimento das crianças e dos adolescentes na organização da vida na escola?

É uma reflexão em torno da análise que se efetuou anteriormente que se pretende realizar ao longo deste capítulo final num *olhar contextualizado e perspetivado* (Tebes, 2005) que permite entrecruzar estes dois eixos, numa triangulação dos dados que valoriza a *voz* de cada um dos participantes na investigação, sendo que se realça como inovador o facto de “um dos importantes vértices dessa triangulação é representado pela criança, como fonte e sujeito de pesquisa” (Pinazza & Kishimoto, 2008:8).

Na definição do espaço metodológico, a opção por um estudo de caso constituiu-se como uma mais-valia pela possibilidade de se conhecer *em profundidade* um contexto específico e os atores que nele desempenham os seus papéis no dia-a-dia, definindo-se uma *leitura da realidade*, enquadrada na atribuição e *interpretação dos*

*significados contextualizados* e na mais-valia que constitui o processo de análise do contexto educativo onde decorreu o estudo (Bourdieu, 1998). Adotando-se uma postura de vigilância epistemológica constante, cremos colmatar os possíveis constrangimentos do investigador enquanto profissional que integra o contexto, o recurso a todo um conhecimento das práticas e da filosofia educativa que edificam o contexto, surge como uma mais-valia na adequação do processo de investigação às características do contexto e dos participantes. A presença do profissional/investigador permitiu realçar os processos de descoberta que emergem na participação dos diferentes atores, esbatendo as fronteiras que o estatuto de participante numa investigação pode edificar.

Do ponto de vista conceptual este estudo define a sua validade interna pela organização e planeamento que vai construindo: permite perceber as teorias implícitas deste contexto educativo sobre a natureza da realidade em estudo — a conceção de organização política da sociedade em crianças e adolescentes e a escola como espaço de cidadania —, que define a sua ontologia; permite ainda a justificação do conhecimento reivindicado, num enquadramento epistemológico; e a forma como o conhecimento é construído pela metodologia utilizada (Tebes, 2005) dando voz a cada participante, definindo uma visão mais ampla da investigação nas ciências da educação e acreditando que o conhecimento se científico “implica uma oportunidade para o intercâmbio criativo entre investigação e ação” (*ibidem*:214).

Assumindo como sujeitos de investigação as crianças e os adolescentes, esta investigação aposta numa epistemologia que valoriza a descrição e a contextualização, pretende dar voz às crianças e fá-lo com recurso a uma metodologia que envolve os participantes no estudo em várias fases do processo, fundamental nos estudos que se centram em temáticas da participação cívica e política. Se, por um lado, se explora ao longo da contextualização teórica alguns estudos de grande dimensão e com um caráter quantitativo, com este estudo pretende-se, numa vertente complementar perceber qual o sentir dos verdadeiros atores (McCowan, 2009) permitindo um aprofundar dos processos de participação. Dar voz aos atores, protagonistas da ação, é fundamental num estudo que visa falar de cidadania e participação política.

Percebendo-se a necessidade de considerar as crianças como atores sociais e a infância como grupo social com direitos e sublinhando a indispensabilidade de

considerar novas formas de investigação com crianças (Fernandes, 2005), salienta-se a mais-valia deste estudo na opção pelos grupos de discussão focalizada junto de crianças e adolescentes. Esta metodologia permite um foco nos processos que determinam os resultados, um equilíbrio na conceção de poder e na participação de cada elemento e uma dinâmica de organização que permitiu uma verdadeira experiência democrática e de *cidadania na prática* (Lawy e Biesta, 2006) na forma como as crianças se posicionaram face ao desafio de construir um país. Na organização assumida por cada grupo, percebem-se hierarquias e definem-se os papéis de cada elemento no grupo, identificam-se comunalidades, identificam-se comportamentos de negociação perante oportunidades de participação e identificam-se lideranças reforçando como nos refere Manuela Ferreira,

“Isto significa que tão importante como os espaços de cooperação são também os espaços de conflito e disputas que, sendo-lhes indissociáveis, são também estruturantes e estruturadores de relações e identidades de semelhança e diferença dos *outros* entre *outros* e, portanto, da sua própria organização como grupo social hierarquizado e do(s) lugar(es) que cada criança nele ocupa” (Ferreira, 2002:291/292).

O recurso aos GDF permitiu ainda um desenho de investigação que, ao definir as características de cada grupo (entre grupos de crianças e adolescentes e grupos de professores), torna possível adequar pormenores que realçam as essas mesmas características, sem contudo perder o foco da investigação, mantendo pontos de concordância entre crianças e adolescentes e professores, que permite mais tarde uma perspetiva comparada de sentires e de vivências. Fala-se da adequação das dinâmicas de quebra-gelo utilizadas no início de cada GDF (que variaram no GDF de cinco anos, nos GDF entre os 6 e os 10 anos, nos GDF dos adolescentes e nos GDF dos professores); fala-se ainda do recurso ao desenho como sistematização da informação junto das crianças mais novas e da primeira categorização da informação realizada com os restantes grupos.

“... não se pode pressupor que os alunos não têm já conceções e teorias sobre o mundo social e político e que são “consumidores” ingênuos das mensagens aprendidas na escola... os alunos possuem esquemas explicativos, mais ou menos complexos, da realidade social e política...perguntar e ouvir, ao invés de

responder e falar, podem ser competências significativas quando intervimos neste domínio.” (Menezes, 2007:32)

Os resultados permitem confirmar outros estudos realizados com crianças e adolescentes sobre a capacidade de estas exprimirem a sua visão pessoal acerca da organização cívica e política das sociedades (lembre-se, por exemplo, os estudos de Berti, 1998) sendo que a adolescência se constitui como um período em que o desenvolvimento destas capacidades expande de forma inquestionável (como defendido por Adelson desde os anos 60) e determina uma visão mais complexa, articulada e particularizada ao nível cognitivo e ao nível político.

Salienta-se, mais uma vez, como fator diferenciador e mais-valia deste estudo, o recurso ao grupo de discussão focalizada — em vez da entrevista individual, metodologia utilizada por Adelson (1966) e Berti (1998) — como um método de pesquisa, permitindo tornar visível a capacidade dos participantes, mesmo as crianças de 5 anos de idade, em se organizarem de acordo com princípios democráticos. Na verdade, o envolvimento e a qualidade da participação que os grupos de crianças e adolescentes de diferentes idades manifestaram face ao desafio de organizar uma sociedade, um país, demonstra a capacidade destas se organizarem, negociando espaços, definindo estratégias e dividindo funções, define uma conceção de vivência em sociedade democrática numa verdadeira conceção de *democracia internalizada* (Arnot, 2006).

Tornam ainda visível, a forma como crianças e adolescentes perspetivam o funcionamento político e social das sociedades numa visão concertada que visa dar sentido às necessidades dos cidadãos e torna visíveis os processos de reflexividade individual que conduzem a processos de cooperação e altruísmo, em que crianças e adolescentes são capazes de pensar sobre eles e organizar a sociedade numa vivência para os outros (Arnot, 2006).

Este estudo sugere, de forma mais pormenorizada, que as crianças desde muito cedo estão capazes de definir um sistema de regras e processos de tomada de decisão e podem operar com conceitos sociais e políticos. No início da aprendizagem formal (que corresponde á integração formal no sistema de ensino básico), as crianças apresentam já desenvolvidos conceitos de organização política e social. Como Berti (1988) conclui, as

crianças constroem um conjunto de conceitos interrelacionados no contexto das relações interpessoais e dentro dos espaços sociais que precedem os conceitos de lei, autoridade política e direitos cívicos.

Os resultados deste estudo sugerem, também, que crianças e adolescentes revelam capacidade de expressão e de análise crítica de situações sociais e políticas quando estão em contexto de grupo onde a partilha e a expressão de opiniões é central e conseguem perceber a relevância das suas opiniões. A capacidade de emitirem juízos e se envolverem em críticas à sociedade que se edifica, sem questionar a organização e a estabilidade da sociedade, não hesitando em gerar equilíbrios entre a necessidade de ordem, de leis, mas questionando e envolvendo os cidadãos numa negociação constante e exigindo a sua participação parece dar corpo à noção de pensamento crítico definida por McCowan (1999).

A visão expressa pelas crianças e adolescentes participantes articula, ainda, formas típicas de democracia representativa, como as eleições, com a importância de ajudar as pessoas na comunidade tornando as suas vozes audíveis. Baseada num princípio de participação igualitária por parte dos indivíduos ou dos grupos, os processos democráticos que edificam as diferentes sociedades formadas em cada GDF, traduzem um equilíbrio entre direitos e deveres, naquele que poderá aproximar-se de um modelo de democracia social ou expansiva, como definido por Janoski (1998).

Experienciando um contexto de colaboração participativa entre pares na resolução de uma tarefa política, este estudo vem, ainda, contribuir para uma discussão fundamental na educação para a cidadania, nomeadamente olhando para a importância e efetividade de diferentes estratégias pedagógicas na aprendizagem política. Os resultados claramente sugerem que *envolver* as crianças e os adolescentes em atividades de grupo, onde precisem de *expressar* as suas ideias, dialogar, cooperar e negociar para resolver um problema — como o desafio de criação de um país a partir da descoberta de uma ilha deserta — pode ainda constituir-se de maior utilidade e efetividade do que considerar um processo de aprendizagem que assenta no *transmitir* às crianças e aos adolescentes o que é democracia, cidadania e política.

Como é possível ver a partir da análise, com base em estudos feitos por Lister e colaboradores (2003) e Hogan (2006), o conceito de cidadão está presente e é operacionalizado por crianças em todos os grupos de discussão focalizada, numa dupla perspectiva entre a definição formal de cidadania (atribuída à representação política, como eleições e posição política) e debates que preenchem a agenda pública. Nesta discussão e reconhecimento, crianças e adolescentes, mostram o sentido de ajuda e responsabilidade social que subjaz na sua conceção de cidadania e realça a necessidade sentida de tornar audíveis as suas opiniões. Estes resultados corroboram a perspectiva de Lawy e Biesta (2006) de que crianças e adolescentes demonstram não serem cidadãos em emergência, mas cidadãos no momento, vivendo em relação no que os autores designam de *cidadania na prática*.

É ainda interessante reparar que as discussões reproduzem alguns debates teóricos acerca de cidadania, nomeadamente a tensão entre definições normativas e sociológicas entre identidade e pertença, entre direitos e deveres e entre igualdade e diversidade (*e.g.* Benhabib, 1999; Haste, 2004; Kymlicka & Norman, 1995; Lister et al, 2003; Young, 1995). Os participantes parecem defender um estatuto universal, assumindo que todas as pessoas na ilha são cidadãos e mesmo que grupos diferentes devem ter direitos especiais para assegurar a igualdade. Interessante é ainda que, o que nos torna únicos, a nossa individualidade, é também o que nos torna iguais aos outros, cidadãos da comunidade — Hannah Arendt (1995) diria que é a nossa radical e inevitável diversidade e pluralismo que gera a política.

Adicionalmente, as crianças e os adolescentes referem a cidadania como envolvendo voto (e eleições) assim como a responsabilidade para seguir os cidadãos e participar na comunidade na mesma linha de Haste e Hogan (2006) na sua visão tripartida da ação cívica: votar, que apela à participação convencional formal; ajudar na comunidade que inclui uma série de atividades dirigidas para os outros; tornar a voz dos outros, audível, como um exercício de influência individual ou coletiva.

Ao contrário do exposto em algumas investigações, que reportam atitudes de apatia e desinteresse, as crianças e os adolescentes que participaram neste estudo assumiram uma posição crítica e demonstraram capacidade de analisar as questões que dominam a agenda pública, sendo para isso apenas necessário criar-se um momento de



reflexão e debate. Esta capacidade aumenta quando crianças e adolescentes percebem que às suas opiniões é dado valor, quando percebem que são considerados como cidadãos e agentes de mudança. Estão cientes da importância da participação como um exercício fundamental da cidadania, como um dever de cada cidadão, e definem um conjunto de regras e valores sociais estruturais que devem, em seu entender, sustentar cada uma das sociedades: princípios de justiça e igualdade social e cultural.

Estes dados impelem-nos a reforçar a visão de Benedicto e Morán (2002) e Lawy e Biesta (2006), quando afirmam que os jovens fazem uso da sua *voz* e da capacidade de analisar e propor alternativas para mudar as práticas estabelecidas, quando estão convencidos da sua eficácia. Caso contrário, optam por se refugiar nos seus interesses privados e nas relações de proximidade que estabelecem com os contextos, deixando os espaços de participação coletiva.

Realçando as competências políticas das crianças e adolescentes, este estudo reforça a conclusão de Sarmiento, Fernandes & Tomás (2007), quando referem que,

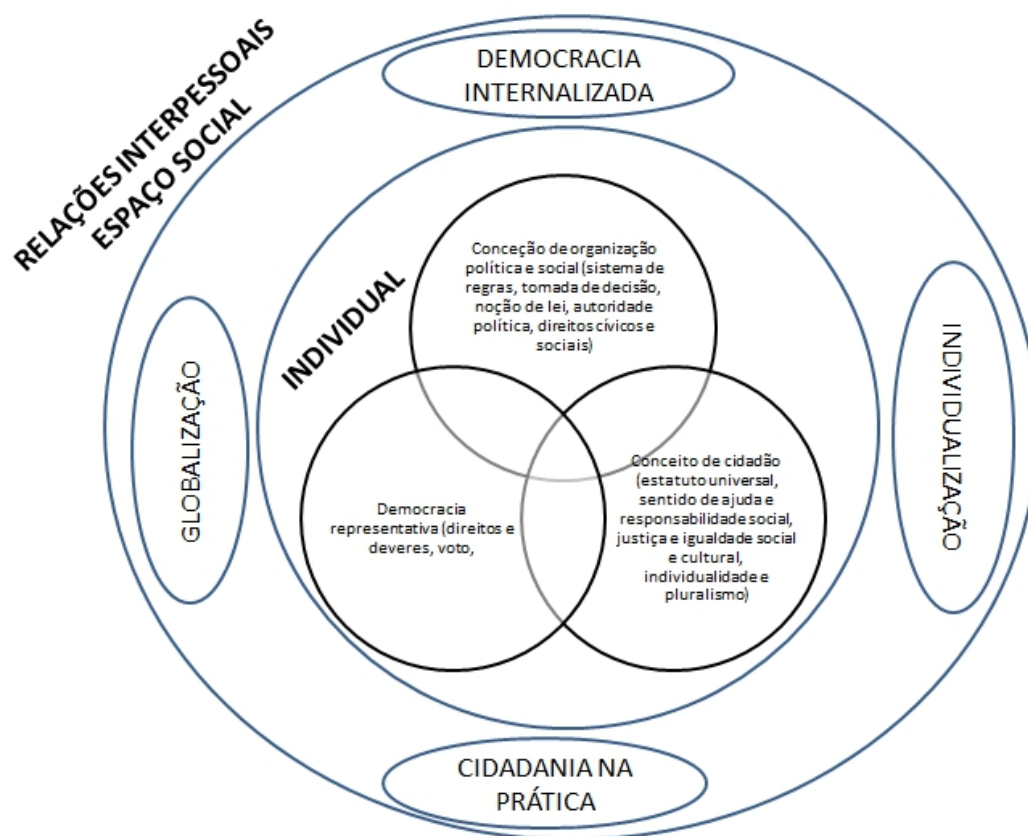
“As crianças apresentam fundamentos para a sua ação, a interação é regida por preocupações de cooperação e competição, o poder não é indiferente à avaliação que fazem da situação e à adoção de ações estratégicas e táticas, de apresentação de reivindicações e de resistências, de construção de alianças e promoção de negociações, de expressão de valores transindividuais e de defesa de interesses particulares, de ação política, em suma” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007:202).

Ou seja, estudo enfatiza a importância de se considerar a análise do pensamento político de crianças e adolescentes, numa perspetiva que sustenta a base do raciocínio político na conceção e operacionalização da cidadania.

Mas, se é verdade que este estudo realça as competências da criança e do adolescente como atores políticos pelos pareceres que emitem e pelos próprios processos democráticos que caracterizam a sua ação conjunta num determinado espaço social, também é verdade que nos discursos dos participantes, em diferentes idades, se assiste a um recorrer a modelos de organização social que caracterizam a história política das sociedades, percebendo-se a necessidade de se promoverem momentos de esclarecimento político, de literacia política, para que de forma mais sustentada e desde

cedo, crianças e adolescentes, se munam de um conjunto de conhecimentos e possam emitir opiniões fundamentadas e propor soluções de alteração, tal como sustentam Galston (2001) e Crick (1998).

A figura abaixo (Fig. II\_5.1.) tenta sistematizar ao nível do indivíduo e ao nível do processo, os conceitos, as concepções políticas das crianças e adolescentes deste estudo (entre os cinco e os catorze anos de idade), numa idiossincrasia imbrincada entre o saber pensar criticamente, o saber propor, o saber fazer e o saber estar na política e na sociedade.



**Figura II\_ 5.1.** Perspetiva Integrada de desenvolvimento político em crianças e adolescentes entre os 5 e os 14 anos

Num segundo eixo de análise interpretativa — a escola como espaço de cidadania —, os resultados desta investigação indicam que a escola é vista como um contexto fundamental para o desenvolvimento cívico.

Assumindo que a qualidade das relações na escola é determinante para o crescimento pessoal e aprendizagem (Roffey, Tew & Dunsmuir, 2010), as crianças dos GDF mais novos transpõem ativamente para o grupo as estratégias e as capacidades que aprendem na sala de aula quando confrontados com a tarefa de construir um país na ilha deserta. Os mais velhos referem a escola como espaço de cidadania e consideram que os professores ensinam mais do que as disciplinas formais e o currículo: eles são um modelo do que é ser um bom cidadão. A escola parece pois funcionar como uma microsociedade que capacita para o desenvolvimento de competências políticas e cívicas, com um clima positivo que traduz partilha e respeito pelo outro.

Como referido por outros estudos (*e.g.* Samways & Seal, 2011), o clima de sala parece constituir um fator relevante que promove o sentido de pertença junto da comunidade escolar. E, como referem Leenders, Veugelers e De Kat (2008:157), “esta participação social ativa numa comunidade de aprendentes” pode ser considerada “como o coração de um processo de aprendizagem significativa” que é depois transposto para os discursos das crianças e dos adolescentes acerca do papel da escola no seu processo de aprendizagem de cidadania. Ao encontro desta perspetiva realçam-se as várias observações dos professores em todos os níveis de ensino que demonstram o incentivo à participação das crianças e dos adolescentes em sala de aula e as observações dos alunos, em diferentes GDF, quando referem que podem e devem dar a sua opinião e conseguem inclusive definir algumas estratégias que tornam eficaz esta emissão de opinião.

Quando o ambiente de sala e de escola é coerente com as diretrizes emanadas nos documentos oficiais, numa dialética entre o *instituído* e o *vivido* (McLaughlin, 2005), e quando às crianças e adolescentes são dadas a conhecer regras e valores da escola (mas que também são inerentes a uma vivência em democracia — quando se considerada a escola como uma microsociedade), estas desenvolvem capacidades de análise crítica — pensamento crítico, na perspetiva de McCowan (2006) — e são

capazes de tomar decisões refletidas, assumem-se como indivíduos responsáveis perante si e perante os outros, numa verdadeira vivência cidadã. O clima de sala e de escola aberto ao diálogo, um clima de envolvimento e participação, favorecem o estabelecimento de relações democráticas, igualitárias e equilibradas, tornando cada um dos indivíduos da comunidade educativa mais empoderados, como refere o estudo de Wong e Zimmerman (2010).

Nesta escola, o nível de participação das crianças e dos adolescentes em algumas das atividades faz uma aproximação ao modelo de Treseder (1997) — alterando a direção das lideranças na dinamização das diferentes atividades, que caracteriza a escada de participação de Hart —, quando se apontam momentos em que, por vezes são as crianças e os adolescentes que organizam e dinamizam atividades no contexto educativo ou na comunidade envolvente, outras vezes são os professores que o fazem. A relação é de colaboração total, e a direção da liderança não assume relevo.

No entanto, de acordo com a proposta de Treseder (1997), nem sempre o facto de a criança não liderar o processo é negativo. Por diferentes motivos associados a fatores de desenvolvimento, como referido pelo grupo das educadoras, ou por fatores associados à aprendizagem e criação de dinâmicas de responsabilidade em todos os níveis do processo, como refere o coordenador de 2º e 3º ciclo de ensino básico, o grau de participação de cada elemento estrutura-se de forma concertada ou consentânea tornando-a eficaz para o desenvolvimento da atividade. Aliás, Wong, Zimmerman e Parker (2010), na definição do modelo de participação TYPE, tornam visível como o controlo partilhado e equilibrado na realização das diferentes tarefas promove o empoderamento de crianças e de adultos. Os relatos dos professores e das crianças e adolescentes relativamente aos projetos que se desenvolvem na escola parecem enquadrar-se nesta perspetiva.

Ainda ao nível da participação, de acordo com os relatos dos professores, dos coordenadores e decorrente da análise dos documentos que estruturam a ação educativa e pedagógica deste contexto escolar parece haver uma definição clara de como a participação e a promoção de competências cívicas e sociais são elementos integrantes da filosofia institucional, tornando-se, segundo Shier (2001), uma *obrigação*, num processo mais elaborado do que a criação de aberturas e oportunidades que se regeria de

acordo com a disponibilidade e o interesse de cada professor. O agir de acordo com as diretrizes institucionais implica um processo reflexivo constante por parte dos professores criando um equilíbrio dinâmico entre as suas características e as características institucionais, numa verdadeira definição do *ethos* institucional (Shier, 2001; McLaughlin, 2005). Contudo, ainda de acordo com os níveis de participação que a autora propõe, o funcionamento desta escola encontrar-se-á no início do nível quatro no qual crianças e adolescentes começam a ser envolvidos no processo de decisão.

De uma forma bem definida neste contexto escolar, os professores enfatizam as capacidades que crianças e adolescentes têm para participarem e se envolverem na tomada de decisão em contexto escolar e usam estratégias em sala de aula e atividades que demonstram essas capacidades, promovendo envolvimento, responsabilidade, autonomia e interdependência. Contudo, neste estudo, à semelhança de outras investigações, os professores em níveis de ensino mais elevados referem por vezes a pressão de “se focarem no desenvolver de um currículo em detrimentos das relações em sala de aula” (Roffey, Tew & Dunsmuir, 2010:6) e, mesmo que não assumidamente explícito, este foco no currículo formal é visível quando comparado com a ênfase diferencial na participação ativa que o grupo de educadoras promove comparativamente aos professores de níveis de ensino superior.

Os resultados deste estudo permitem ainda perceber assimetrias conceptuais na postura de cada uma das equipas, sendo que para isso contribui a formação inicial de cada um dos grupos dos docentes, mas também o tipo de práticas pedagógicas que desenvolve na sua sala. São ainda visíveis diferentes níveis de interpretação e fundamentação teórica na integração deste contexto educativo, mas essencialmente, percebem-se assimetrias na coesão das equipas e no à vontade face à filosofia educativa.

Professores e crianças e adolescentes, demonstram uma concordância considerável quando discutem acerca da participação dos alunos em contexto escolar. Ambos referem o envolvimento das crianças e dos adolescentes no planear e implementar de atividades e projetos reconhecendo, contudo, que a maioria das vezes esta acontece por iniciativa dos adultos com os mais novos a serem envolvidos e consultados, reforçando que as suas opiniões são tidas em conta.

Nos discursos dos diferentes elementos da comunidade educativa desta escola, assiste-se à referência a programas específicos que visam a promoção de competências cívicas e políticas (*e.g.* projeto de responsabilidade social e projeto eco escolas), contudo, os resultados parecem indicar que, essencialmente, os diferentes elementos levam em conta todas as experiências da vida na escola — dentro e fora da sala de aula — numa conceção holística que defende quão fundamental é promover a qualidade de vida nas escolas e o desenvolvimento pessoal e social e académico de crianças e adolescentes (Gutkin, 2012; Trickett & Rowe, 2012; Williams & Greenleaf, 2012).

Ora isto envolve uma reflexão constante entre professores, administradores da escola e outros agentes da comunidade educativa que podem contribuir para um ambiente de maior participação e de igualdade no ambiente da escola, numa filosofia institucional que define o *ethos* da escola. Como Kloos e colaboradores (1997) defendem, o papel dos agentes educativos é o de ajudar a organizar contextos, definir estruturas ou pontes que promovam a participação na vida nas escolas como instituições sociais. Promover o bem-estar das crianças e dos adolescentes, depende da capacidade da escola promover um sentido de pertença no seu clima de escola sem o qual crianças e adolescentes ficarão *desprovidos do sentido de pertença*, que pode conduzir em última instância à exclusão social (Roffey, Tew & Dunsmuir, 2010:6).

De acordo com Prilleltensky, Nelson e Peirson, é pois importante que, numa perspetiva ecológica, se prevejam programas de consultadoria junto dos professores e administradores das escolas que evidenciem a mais-valia de um ambiente relacional de escola positivo e a criação de oportunidades para que crianças e adolescentes exerçam o poder e controlem as decisões das vivências do dia-a-dia, “exprimindo a voz de cada um, as suas escolhas significativas” (Prilleltensky, Nelson & Peirson, 2001:146). A análise deste contexto educativo aponta os coordenadores de ciclo e a definição da filosofia institucional presente nos documentos estruturantes que regem a organização institucional e pedagógica da escola como elementos fundamentais na transposição de um *ethos aspiracional* para o *ethos conseguido* (McLaughlin, 2005), num processo que se inicia no momento de integração dos diferentes elementos na comunidade educativa, mas que é posteriormente continuado de forma regular.

Considerando que o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes como um fenómeno eminentemente contextual implica que apenas através de uma exposição

constante a experiências repetidas de democracia pode emergir realmente a cidadania (Biesta, 2011). Assim, a escola pode organizar um conjunto de dispositivos formais que, por excelência, proporcionam a aprendizagem da democracia, sob a premissa de que crianças e adolescentes aprendem o que é a democracia e aprendem a exercê-la, exercendo-a.

Os resultados parecem indicar que crianças e adolescentes começam a assumir-se em diferentes espaços de participação formal e informal, como previsto pelo Decreto-lei n. 115-A/98 que prevê a possibilidade de cada escola, no âmbito da sua autonomia, poder promover e criar espaços de efetiva participação de crianças e adolescentes.

Nesta escola, assiste-se a uma dualidade: por um lado, ainda não estão formalizadas nos documentos da escola a participação das crianças e adolescentes na gestão educativa e pedagógica, contudo, parecem estar já imbuídos num espírito de participação e envolvimento em diferentes momentos informais, que são valorizados e até mesmo incentivados.

De acordo com os discursos proferidos por professores e coordenadores, é possível verificar que as crianças e os adolescentes têm, desde idades muito precoces (recorde-se o exemplo de uma educadora da sala de dois anos), adquiridas atitudes correspondentes a um exercício efetivo de cidadania. Estas atitudes são visíveis sempre que são criados momentos de partilha e discussão (como o exemplo várias vezes referido das Assembleias de turma), de forma organizada, mas acontecem também em diferentes momentos informais (como o envolvimento em projetos da escola).

Contudo, este estudo parece realçar ainda que uma vivência cidadã não se pode restringir a momentos formalmente previstos — reporte-se a integração em conselhos de escola e assembleias de turma, ou então numa participação planeada em sala de aula. É importante que as situações de participação e envolvimento se cruzem com a capacidade de cooperação em dimensões relacionais em que interagem crianças e adolescentes e professores, num verdadeiro trabalho cooperativo, e principalmente num equilíbrio de poder em que os saberes são co-construídos e a aprendizagem é um processo dialético (Trindade 2000; Sarmiento, 2004), criando-se na escola oportunidades de se estabelecerem verdadeiros compromissos pedagógicos, institucionais e organizacionais (Trindade, 2000).

A escola apresenta um conjunto de mais-valias que podem potenciar este processo pois permite uma troca de experiências em diferentes espaços (humanos e físicos), permite o trabalho cooperativo em grupos heterogéneos, permite o trabalho dentro/para a comunidade educativa, mas também permite o trabalho em contexto mais amplos, com a sociedade alargada. A cooperação implica a corresponsabilização de todos os elementos da comunidade educativa no processo educativo e parece desenvolver a implicação necessária a uma vivência democrática em contexto escolar, realiza-se pelo respeito pela diferença e pluralidade de opinião, pela inclusão das vivências e saberes culturais, num perspetiva multicultural e pelas reflexões conjuntas que se realizam, como valorizado por Arnot (2006).

A experiência assim organizada é cidadã na medida em que é reconstituída em comum e professores e crianças e adolescentes se assumem como parte de um projeto coletivo, desenvolvendo colaboração e partilha de saberes de uns para os outros. A participação em diferentes atividades e orgânicas da escola num assumido trabalho de equipa define um estatuto de coesão e de corresponsabilização no *ethos* da escola (McLaughlin, 2005).

Só assim se percebe de que forma os atos educativos interligam os contextos — família, escola e comunidade — e “garantem a participação dos protagonistas como crianças, pais, educadores e comunidade para uma educação de qualidade” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008:7). Desta implicação direta dos agentes da comunidade educativa numa vivência coerente e participada na comunidade local e na sociedade mais global como cidadãos responsáveis e solidários nasce a conceção de que o espaço Escola, que é de e para todos, recria a Sociedade.

A figura II\_5.2. torna visíveis alguns dos processos percebidos e referidos no contexto educativo no qual se realizou esta investigação e que se constituem como pilares de um modelo de educação para a cidadania. Este modelo conjuga as perspetivas presentes nos estudos internacionais (*e.g.* Crick, 1998; Kerr, 2011), que reforçam a perspetiva conjugada entre espaços formais, informais e transversais da educação para a cidadania, mas pretende ir mais além demonstrando a necessidade de encarar a educação para a cidadania um elemento que integra a própria filosofia institucional e que possibilita uma verdadeira vivência cidadã na escola.





**Figura II\_5.2.** Contributo para um modelo de Educação para a Cidadania

A Escola constitui-se como um palco onde as diferentes culturas interagem, numa relação dialética e dialógica apropriada pelos diferentes sujeitos que a utilizam como instrumento pessoal de pensamento e ação pessoal no mundo. A Escola determina-se como um espaço de reencontro da cidadania, numa dualidade idiossincrática — como unidade singular e como rede social onde confluem as características da sua comunidade educativa mas também as características da sociedade civil que a rodeia.

A Escola apresenta-se como um lugar de construção de conhecimento e de disseminação de aprendizagens, mas é também um lugar de produção de cultura, de saberes multidisciplinares, é um lugar de socialização e de formação de competências, é um lugar de relações de poder de relações participadas que edificam conceitos únicos de cidadania. Perceber a escola, o seu *ethos*, do instituído ao instituinte, perceber como acontece o ambiente e a cultura de escola. Do cognitivo e explícito para o sentido, o implícito, em cada elemento da comunidade educativa, constitui-se como determinante para se organizar um verdadeiro espaço de participação democrática e cidadã.

Mais do que o direito à participação, o dever de se implicar na construção e organização do espaço escolar (formal e informal) assume-se como uma premissa fundamental a incentivar em cada crianças e adolescente e em cada profissional (mas também em toda a comunidade educativa mais abrangente) que integra este contexto — do micro para o macrossistema, numa abordagem *bottom up*.

Uma instituição, à semelhança de um individuo em desenvolvimento, apesar do seu caminho e características bem definidas, deve, em cada momento de crescimento, em cada escolha a efetuar, traçar momentos de reflexão e partilha que a mantenham na sua linha de valores, na sua conceção de escola, que a façam manter as suas características identitárias e que fazem (d)nela a diferença. Constitui-se assim como fundamental reforçar a filosofia e os valores institucionais envolvendo novos elementos e novas equipas, desenvolvendo e enriquecendo as práticas pedagógicas e institucionais e efetivando num crescendo qualitativo a participação de todos os agentes educativos em cada dinâmica institucional — salienta-se como prioridade de intervenção o envolvimento das crianças e adolescentes numa prática cada vez mais corresponsabilizada na planificação de atividades, na participação dos órgãos de gestão e no desenvolvimento de projetos. Do constructo teórico à vivência na prática, do “considerar a criança como co construtora de conhecimento, identidade e cultura ... ao torná-la participante ativa e co construtora de significado, possuindo agência para levar a cabo tal participação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008: 16) é importante operacionalizar, intencionalizar e até mesmo rotinizar alguns mecanismos formais e informais de participação das crianças e adolescentes em contexto escolar como o Conselho dos Delegados, as Assembleias de Turma, a presença igualitária nos projetos desenvolvidos e a desenvolver, a presença na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico.

Numa análise crítica de todo este processo de investigação com a duplicidade de papéis, enquanto psicóloga escolar e enquanto investigadora, é necessário reconhecer mais-valias e fragilidades que se edificam sobretudo na análise dos documentos da instituição — que refletem um contributo pessoal muito significativo, pela envolvimento na sua própria construção — e na leitura dos discursos dos professores e coordenadores — pelo facto de se tratar de um *olhar* sobre o seu próprio trabalho, numa explicitação e numa justificação das ações que sendo suas, refletem um discurso de equipa. Contudo, para além do possível e presumível enviesamento e do olhar comprometido pelo duplo

estatuto que se assume, a opção por um estudo de caso no contexto de trabalho permitiu sem dúvida refletir de forma aprofundada acerca da filosofia e das práticas desta escola face ao seu posicionamento na educação para a cidadania e no percurso que tem vindo a construir na tentativa de se assumir como *escola cidadã*. Acreditamos assim que, à semelhança do que foi acontecendo na devolução parcelar dos resultados, a análise desta dissertação servirá como um momento de reflexão na escola e definirá, certamente, novos objetivos e novas práticas podendo mesmo este estudo vir a ser complementado e enriquecido com outros *olhares* igualmente intervenientes e responsáveis.

Neste processo de conscientização dos contributos do processo conseguido, apontam-se pistas para novas investigações. Fica a pertinência de se aprofundar o papel da criança como *ator político*. Parece-nos que ainda se poderá explorar as potencialidades das crianças e dos adolescentes nos diferentes tópicos do raciocínio político e nas conceções de cidadania com recurso a GDF em situações muito concretas com proposta de debate de assuntos que dominam a agenda pública e percebendo-se eventualmente um perfil de desenvolvimento político.

Parece ainda constituir uma pista fundamental para novas investigações a análise dos padrões de interação e das relações que se estabelecem entre os elementos de um grupo de crianças e adolescentes e que traduzem um conjunto de processos cívicos e políticos como a negociação, a liderança, a aceitação ou a argumentação e que permitem co construir ações comuns e edificam transformações no *sentir* individual em função do *sentir* coletivo ou grupal. Estes estudos poderão reforçar o constructo de que a identidade política é necessariamente construída da dialética entre diferenças individuais e a identidade do grupo (Benhabib, 1996), valorizando outras dimensões relacionais, como nos refere Manuela Ferreira,

“Por conseguinte, às dimensões clássicas do estatuto social — económica, social e política — podem juntar-se dimensões da heterogeneidade endógena dos atores — competências sociais, implicação e popularidade — que, jogadas com maior ou menor congruência, permitem aumentar as suas possibilidades de obtenção de uma maior aceitação junto de um maior número de crianças e manter um certo equilíbrio dentro do grupo” (Ferreira, 2002:296)

Por fim fica a necessidade sentida de se perspectivarem novos estudos que percebam, junto da escola como contexto de referência de crianças e adolescentes, não só como ocorre mas também a qualidade da participação e o impacto que esta tem no empoderamento individual e coletivo e na dinâmica da escola.

Esta investigação permitiu, ainda que de forma breve, perceber que no plano político se verificam algumas contradições na execução das políticas de educação que sustentam a educação para a cidadania, reforçando a necessidade de um imbricado diálogo entre a realização de estudos nos contextos da prática e os órgãos decisores na definição de linhas orientadoras, concertadas e com um tempo de implementação na prática que permita avaliar potencialidades, eficácias e constrangimentos. Efetivamente Portugal tem criadas condições para que se edifiquem *escolas cidadãs* num conceito duplo entre a participação formal e informal no interior da escola e na relação desta com a comunidade e isto é fundamental, mas é necessário que se dê continuidade a programas e projetos que visem a literacia política e sustentem espaços de reflexão. Partilham-se as ideias expressas por João Barroso ao considerar que “a influência do conhecimento na política é mais simbólica do que real” (Barroso, 2009:16) e reforça-se a necessidade de a investigação e o conhecimento produzidos poderem e deverem contribuir para a formulação e implementação das políticas educativas. A investigação e o conhecimento “mais do que uma ação direta sobre os decisores políticos (...) exercem uma influência indireta no processo de ação pública através das múltiplas aprendizagens (individuais e organizacionais) que os diversos atores realizam quer através da reflexão sobre as suas práticas quer em quadros mais formais de formação” (*ibidem*:19), sendo assim necessário reconhecer o conhecimento como uma componente da política e a política como um componente assumido do conhecimento.

No terminar desta dissertação fica a crença, refletida, que o grande contributo da mesma é o lançar de inquietudes junto dos professores e órgãos de gestão desta e de outras escolas, junto da comunidade científica, junto do Estado português e mesmo junto das próprias crianças e adolescentes. As crianças sabem e fazem política! Por isso esta dissertação poderá/deverá constituir um início de um *olhar* sobre as crianças e os adolescentes como *cidadãos reflexivos* e *críticos* e como *parceiros* na manutenção das sociedades democráticas. Contudo, há ainda um longo caminho que é possível percorrer para que se aprofunde efetivamente a capacidade que crianças e adolescentes

apresentam no conceptualizar das sociedades e sua organização. Revela-se fundamental promover oportunidades para a participação cívica e democrática das crianças e dos adolescentes no sentido de uma construção coletiva de responsabilidade social e cívica e permitindo a interiorização por parte destes que vale a pena *participar* e *fazer-se ouvir*.



- Adelson, J. (1968). Adolescent's perspective on law and government. *American Psychological Association*, 1– 12.
- Adelson, J., & O'Neil, R. (1966). The growth of political ideas in adolescence: The sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 295-306.
- Adger, C. T. (2003). Discourse in educational settings. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 503-516). Oxford: Blackwell Publishing.
- Albarallo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Editores.
- Adler, M. (1993). The meaning of 'school ethos'. *Westminster Studies in Education*, 16 (1), 59-69.
- Alves, J. (1995). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Amaral, A. C. (2008). *Cidadania e revolução na política de Aristóteles*. Tese de Mestrado publicada, Universidade Católica Portuguesa.
- Andreu, G. (2005). *A Vida Quotidiana no Egipto no Tempo das Pirâmides*. Lisboa: Edições 70.
- Apple, M., & Beane, J. A. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W. (2008). Can schooling contribute to a more just society? *Education, citizenship and social justice*, 3(3), 239-261. doi: 10.1177/1746197908085134
- Aranha, M. (2006). *História da educação e da pedagogia*. Brasil: Editora Moderna.
- Araújo, H. (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 83-116.

- Araújo, H. (2008). Teachers' perspectives in Portugal and recent institutional contributions on citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 73- 83.
- Arendt, H. (2001 [1958]). *A condição humana*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. New York: Vintage Books.
- Aristóteles. (1977). *Tratado da Política*. Sintra: Publicações Europa-América.
- Arnot, M. (2003). Gender, education and citizenship. In *Education for All Global Monitoring Report 2003/4*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Arnot, M. (2005). Gender Equality and Citizenship Education. *Journal of Social Science Education*, 2, 1-14.
- Arnot, M. (2006). Freedom's children: A gender perspective on the education of the learner-citizen. *Review of Education*, 52, 67-87. doi: 10.1007/s11159-005-5611-5
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Azevedo, C. N. & Menezes, I. (2008). Transition to democracy and citizenship education in Portugal: Changes and continuities in the curricula and in adolescents' opportunities for participation. *Journal of Social Science Education*, 9(1), 131-148.
- Azevedo, C. N. (2009). *Experiências de Participação dos Jovens: um estudo longitudinal sobre a influência da qualidade da participação no desenvolvimento psicológico*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Baltes, P., Staudinger, U., & Lindenbergl, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Reviews*, 50, 471-507.



- Baraldi, C. (2010). Children's citizenship: Limitations and possibilities of childhood sociology in Italy. *Current Sociology*, 58(2), 272-291.
- Barbieri, H. (2010). *O movimento da escola moderna e as políticas educativas em Portugal*. Prova de qualificação publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, L. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogêneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância publicada, Universidade do Minho.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administrativa (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- Barroso, J. (2009). Da governação do sistema à governação das escolas. Cinco ideias que dominaram as políticas educativas nos últimos vinte anos. In Ferreira, H (Org). *Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 15-21). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança (CD-ROM).
- Bass, L. (2010). Childhood in sociology and society: The US perspective. *Current Sociology*, 58(2), 335-350. doi: 10.1177/0011392109354248
- Bauman, Z. (1993). Postmodernity, or living with ambivalence. In J. Natoli & L. Hutcheon (Eds.), *A postmodern reader* (pp. 9-24). Albany: University of New York Press.
- Beane, J. A. (1990). *Affect in the curriculum: Toward democracy, dignity, and diversity*. New York: Teacher's College Press.
- Beiner, R. (1995). *Theorizing citizenship*. Albany: State University of New York Press.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.

- Benedicto, J., & Morán, M. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Benhabib, S. (1996). Introduction. The democratic moment and the problem of difference. In S. Benhabib (Ed). *Democracy and difference – Contesting the boundaries of the political* (3-18). United Kingdom: Princeton University Press.
- Benhabib, S. (1999). Citizens, residents, and aliens in a changing world: Political membership in the global era. *Social Research: An International Quarterly*, 66(4), 709-744.
- Benninga, J., & Quinn, B. (2011). Enhancing american identity and citizenship in schools. *Applied Developmental Science*, 15(2), 104–110.
- Bert, R. (2003). New bottles for old wine? Affective Education and the 'Citizenship Revolution' in English Schools. *Pastoral Care in Education*, 21( 4),14–21. doi: 10.1111/j.0264-3944.2003.00273.x
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2005). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 49-60.
- Berti, A. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human Relations*, 41(6), 437-446.
- Berti, A. E. (1999). Psychological studies on children's understanding of society. In A. Ross (Ed.), *Young Citizens in Europe* (pp. 251-256). London: Children's Identity & Citizenship in Europe.
- Berti, A. (2005). Children's understanding of politics. In M. Barrett, & E. Buchanan-Barrow (Eds.), *Children's Understanding of Society* (pp. 69–103). New York: Psychology Press.
- Bessell, S. (2009). Children's participation in decision-making in the Philippines: Understanding the attitudes of policy-makers and service providers. *Childhood*, 16(3), 299-316. doi: 10.1177/0907568209335305
- Best, S. (2003). *A beginner's guide to social theory*. London: Sage Publications.

- Biesta, G. (2008). What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the scottish curriculum for excellence. *Scottish Educational Review*, 40(2), 38-52.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.
- Bobbio, N. (1995). *Direita e esquerda: Razões e significados de uma distinção política*. Lisboa: Presença.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). Foundations of qualitative research for education. In W. Luttrell (Ed.), *Qualitative educational research - Readings in reflexive methodology and transformative practice*. New York: Routledge.
- Boron, A. (2006). *Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx*. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason: on the theory of action*. Stanford: Stanford University Press.
- Branco, M. L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brett, A. (2003). The development of the idea of citizen's rights. In Q. Skinner, & B. Sträth (Eds.). *States and citizens – History, theory, prospects* (pp. 97-112). Cambridge: University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology- Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp.993 – 1028). New York: Wiley.
- Bühler-Niederberger, D. (2010a). Childhood sociology in ten countries: Current outcomes and future directions. *Current Sociology*, 58(2), 369-384. doi: 10.1177/0011392109354250
- Bühler-Niederberger, D. (2010b). Introduction: Childhood sociology – Defining the state of the art and ensuring reflection. *Current Sociology*, 58(2), 155-164. doi: 10.1177/0011392109354239
- Burden, B. (1998). Illuminative evaluation. *Educational and Child Psychology*, 15(3), 15-24.
- Cabral, F. (2004). *Cidadania, sistema educativo e cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caetano, A., Rodrigues, M., Ferreira, P., Araújo, H., Menezes, I. (2012). Análise multinível das condições estruturais da educação para a cidadania na Europa: as políticas europeias de EC e as visões de organizações não-governamentais no campo da EC. In I. Menezes & P. Ferreira (Ed.), *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Campos, B. P. (1989). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de consulta psicológica*, 5, 123-134.

- Campos, B., & Menezes, I. (1992). *Entrevista sobre o raciocínio político*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Campos, B., Costa, M., & Menezes, I. (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 11-18.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, M. J. L. (2010). Do outro lado da cidade: crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento. Tese de Doutoramento publicada, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Castro, L., & Kosminsky, E. (2010). Childhood and its regimes of visibility in Brazil: An analysis of the contribution of the social sciences. *Current Sociology*, 58(2), 206-231. doi: 10.1177/0011392109354242
- Cavalcanti, J., Gonçalves, D., Trevisan, G., Gonçalves, J. L., & Silva, M. C. V. (2010). Criança: Sujeito de direitos: A infância que se ergue: Breve fundamentação. *Saber & Educar*, 15.
- Center for information and research on civic learning and engagement,[CIRCLE], (2003). *The Civic Mission of Schools*. Disponível em: <http://carnegie.org/publications/search-publications/pub/135/>
- Charmaz, K. (2010). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In W. Luttrell (Ed.), *Qualitative educational research - Readings in reflexive methodology and transformative practice* (pp. 183–207). New York: Routledge.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com crianças – Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Chung, F. (1995). *A educação faz a diferença: educação básica – novos desafios para o século XXI*. Disponível em: [http://www.cursoverao.pt/c\\_1995/FAY001.html](http://www.cursoverao.pt/c_1995/FAY001.html)

- Ciriza, A. (2006). *A propósito de Jean Jacques Rousseau: Contrato, educação e subjetividade*. Buenos Aires: Filosofia Política Moderna.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA] (2012) *Citizenship Education in Europe*. doi: 10.2797/83012
- Cobb-Moore, C., Danby, S., & Farrell, A. (2010). Locking the unlockable: Children's invocation of pretence to define and manage place. *Childhood*, 17(33), 376-395. doi: 10.1177/0907568210369317
- Cockburn, T. (2007). Partners in power: A radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children & Society*, 21(6), 446-457. doi: 10.1111/j.1099-0860.2006.00078.x
- Coelho, A. (2007). *Repensar o campo da educação de infância*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T., & Corngold, J. (2007). *Educating for democracy*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connel, R. W. (1971). *The child's construction of politics*. Carlton: Melbourne University Press.
- Conselho da Europa (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.dgide.minedu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=236>
- Cook, D. (2009). Editorial: Ratifying the convention amidst the messy cultural politics of american childhoods. *Childhood*, 16(4), 435-439. doi: 10.1177/0907568209347692
- Cook-Gumperz, J., & Kyratzis, A. (2003). Child discourse. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 590- 611). Oxford: Blackwell Publishing.
- Correia, J. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 19-43.

- Correia, J. A. (2004). Nota de abertura. In J. Correia, & R. D'Espiney (Eds.), *Inovação, cidadania e desenvolvimento local*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press.
- Covell, K., & Howe, B. (2012). Moral education through the 3 rs: Rights, respect and responsibility. *Journal of Moral Education*, 30(1), 29-41. doi: 10.1080/030572420120033794
- Crain, W. (1985). *Theories of Development*. London: Prentice-Hall.
- Crick, B. (1998) *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the advisory group on citizenship*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Crick, B. (2003). The english citizenship order 1999: Context, content and presuppositions. In A. Lockyer, B. Crick, & J. Annette (Eds.), *Education for democratic citizenship: Issues of theory and practice* (pp. 15- 29). Aldershot: Ashgate.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Daiute, C. (2008). The rights of children, the rights of nation: Developmental theory and the politics of children's rights. *Journal of Social Issues*, 64(4), 701-723.
- Davidson, S. (1998). Spinning the wheel of empowerment. *Planning*, 1262, 14 —15.
- De Backer, K. & Jans, M. (2002). *Youth (-work) and social participation: Elements for a practical theory*. Brussels: Flemish Youth Council.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles: Université de Boeck.
- Delgado, A. (2003). Infâncias e crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas? *CEDIC*, 1, 1-9.

- Delgado, A. & Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 161-179.
- Delors, J. (2006). *Educação – um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- DeMause, L. (2004). *The evolution of childhood – In the history of childhood*. New York: Psychohistory Press.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Deth, J. W. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147-173. doi: 10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9(3), 303-320.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dias, T., & Menezes, I. (2009). O desenvolvimento do pensamento político em crianças de pré-escolar e ensino básico numa triangulação de referências: criança, família e escola. In *Publicação em livro de atas de conferência internacional – X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1993-2011). Braga: Universidade do Minho.
- Domingues, M., Herz, M., & Rezende, C. (1992). Entrevista a Anthony Giddens. *Estudos Históricos*, 8(16).
- Donnelly, C. (2000). In pursuit of school ethos. *British Journal of Educational Studies*, 48(2), 34-154.
- Drakeford, M., Scourfield, J., Holland, S., & Davies, A. (2009). Welsh children's views on government and participation. *Childhood*, 16, 247- 264.



- Easton, D., & Hess, R. D. (1962). The child's political world. *Midwest Journal of Political Science*, 6, 229 - 246.
- Eisner, E. W. (1994). Ethos and education-perspectives: A series of occasional papers on values and education. *Scottish Consultative Council on the Curriculum Conference on Climate and Ethos*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum [SCCC].
- Elias, M. (1994). Consulting in school and related settings to promote the socialization of responsible citizenship: a unifying approach to achieving social, health, and academic goals. *Journal of educational and psychological consultation*, 5(4), 381-387.
- Emler, N., & Stace, K. (1999). What does principled versus conventional moral reasoning convey to others about the politics and psychology of the reasoned? *European Journal of Social Psychology*, 28, 445-468.
- Emler, N., & Frazer, E. (1999). Politics: The education effect. *Oxford Review of Education*, 25, 251-273.
- Eurydice (2005a). *A educação para a cidadania em Portugal*. Disponível em: <http://www.oei.es/valores2/cidpt1.pdf>
- Eurydice (2005b). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Disponível em: <http://www.oei.es/valores2/cidpt1.pdf>
- Eurydice (2007). *Autonomia das escolas na europa, políticas e medidas*. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/090PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090PT.pdf)
- Eurydice (2012). *A educação para a Cidadania na Europa*. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/139PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/139PT.pdf)

- Faulkner, K. (2009). Presentation and representation: Youth participation in ongoing public decision-making projects. *Childhood*, 16(1), 89-104, doi: 10.1177/0907568208101692
- Feldman, S. (2003). Values, ideology, and the structure of political attitudes. In D. Sears, L. Huddy, & R. Jervis (Eds.), *Oxford handbook of political psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernandes, R. (2003). *Escola e Influência Educativa: O estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1ºCEB em Portugal*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ferreira, M. (2002). “- *A gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos*” – *as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Ferreira, M. (2004). Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In M. Sarmiento, & A. Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 55-104). Porto: Edições Asa.
- Ferreira, P. & Menezes, I. (2004). Theoretical and emergent citizenship conceptions and its relation with the cognitive complexity and political participation experiences. In *Actas do II Congresso da Associação Portuguesa da Ciência Política* (pp. 90-111). Lisboa: Associação Portuguesa da Ciência Política (APCP).
- Ferreira, P. (2006). *Concepções de cidadania e experiências de participação na sociedade civil: uma perspectiva do desenvolvimento psicológico*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

- Ferreira, P. D., Azevedo, C. N., & Menezes, I. (2011). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that participation is always good! *Journal of Adolescence*, 35(3), 599-610. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.09.004
- Fielding, M. (2011). Student voice and the possibility of radical democratic education: Re-narrating forgotten histories, developing alternative futures. In G. Czerniawski, & W. Kidd (Eds.), *The student voice handbook: Bridging the academic/practitioner divide* (pp. 3 -17) .Bingley: Emerald.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement: Guide to students as partners in school change*. Bothell: Human Links Foundation.
- Fontes, R. M. F. V. & Ferreira, M. M. C. (2008). A criança e o adolescente como actores sociais: Fomentando o "kidpower". *Spectrum*, 34, 107-117.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Democratização da educação e reconfiguração da escola (resumo). In *Atas do VII Congresso de Sociologia*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Fraser, N. (2005). Mapping the feminist imagination: From redistribution to recognition to representation. *Constellations*, 12(3), 295-307.
- Freire, P. (2003). A escola e a construção da identidade cidadã: Princípios e concepção dos ciclos de aprendizagem. In Diretoria Geral de Ensino (2003). *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife: Prefeitura do Recife.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review Political Science*, 4, 217 – 234.
- Galston, W. A. (2004). Civic education and political participation. *Journal Political Science & Politics*, 37(2), 263-266.
- Gardner, H., & Forrester, M. (2010). *Analysing interactions in childhood: Insights from conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Gardner, R. (2012). Conversation analysis in the classroom. In J. Sidnell, & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 593- 611). Oxford: Blackwell Publishing.
- Gentili, P. (2000). Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In J. Azevedo, P. Gentili, A. Krug, & S. Simón (Eds.), *Utopia e democracia na educação cidadã* (pp. 143-156). Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.
- Gentile, P. & Bencini, R. (2000). Construindo competências - Entrevista com Philippe Perrenoud. *Revista Nova Escola*. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html)
- Georgi, V. B. (2008). Citizens in the making: Youth and citizenship education in Europe. *Child Development Perspectives*, 2(2), 107-113.
- Gergen, K. (2001). Psychological science in a postmodern context. *The American Psychologist*, 56, 803-813.
- Gergen, K. J. (1992). Toward a postmodern psychology. In S. Kvale (Ed.), *Psychology and postmodernism* (pp. 17-30). London: Sage.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gomes, L. (2003). *Cidadania e Currículo – fazeres e dizeres de crianças do 1º ciclo de ensino básico*. Tese de Mestrado publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Gonçalves, J. (2010). Dinâmicas de Reconhecimento das Criança, sujeito de direitos. *Cadernos de Estudo*, 15, 1-6.

- Graffar, M. (1956). Une méthode de classification sociale d'échantillons de population. *Courrier*, 6(8), 455-459.
- Graham, A. (2012). Revisiting school ethos: The student voice, school leadership & management: Formerly school organisation. *Taylor & Francis*, 32(4), 341-354. doi: 10.1080/13632434.2012.708330
- Graham, A., & Fitzgerald, R. (2010). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*, 17(3), 343-359. doi: 10.1177/0907568210369219
- Green, J., & Hart, L. (1999). The impact of context on data. In R. S. Barbour, & J. Kitzinger (Eds.), *Developing Focus Group Research* (pp. 21-35). London: Sage Publication.
- Greene, J. (2010). Knowledge accumulation: Three views on the nature and role of knowledge in social science. In W. Luttrell (Ed.), *Qualitative Educational Research - Readings in reflexive methodology and transformative practice*. New York: Routledge.
- Guerra, I. (2002). Cidadania, exclusões e solidariedades. Paradoxos e sentidos das 'novas políticas sociais?'. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 63, 47-74.
- Guillemette, A. (2005). *A vida quotidiana no egipto no tempo das pirâmides*. Lisboa: Edições 70.
- Gutkin, T. (2012). Ecological psychology: Replacing the medical model paradigm for school-based psychological and psychoeducational services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1/2), 1-20.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1992). *L'espace public - Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris: Payot.
- Habermas, J. (2010). *O discurso filosófico da modernidade*. Alfragide: Texto Editores.

- Halik, M., & Webley, P. (2011). Adolescents' understanding of poverty and the poor in rural malaysia. *Journal of Economic Psychology*, 32, 231-239.
- Hall, T., Williamson, H., & Coffey, A. (2000). Young people, citizenship and the third way: a role for the youth service? *Journal of Youth Studies*, 3(4), 461-472.
- Hammarberg, T. (1997). *A School for Children with Rights - The significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child for modern education policy*. Florence: Unicef International Child Development Centre [UNICEF].
- Hankins, K. B. (2005). Practicing citizenship in new spaces: rights and realities of charter school activism. *Space and Polity*, 9(1), 41-60.
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: Unicef International Child Development Centre [UNICEF].
- Haste, H., & Abrahams, S. (2008). Morality, culture and the dialogic self: Taking cultural pluralism seriously. *Journal of Moral Education*, 37(3), 377-394.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3), 413-439.
- Haste, H., & Hogan, A. (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moral-political divide: Young people and contemporary debates about citizenship. *Journal of moral education*, 35(4), 473-493.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester: Manchester University Press.
- Heath, C., & Luff, P. (2012). Embodied action and organizational activity. In J. Sidnell, & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 283- 307). Oxford: Blackwell Publishing.

- Hedtke, R., Zimenkova, T., & Hippe, T. (2008). A trinity of transformation, Europeanization, and democratization? Current research on citizenship education in Europe. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 5-20.
- Heller, M. (2003). Discourse and interaction. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 250-326). Oxford: Blackwell Publishing.
- Hennessy, E., & Heary, C. (2005). Valuing the group context: The use of focus groups with children and adolescents. In S. Greene, & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experiences: Approaches and methods* (pp. 236-252). London: Sage Publication.
- Heywood, C. (2001). *A history of childhood: Children and childhood in the west from medieval to modern times*. Cambridge: Polity.
- Höfert, A. (2003). States, cities and citizens in the later middle ages. In Q. Skinner, & B. Sträth (Eds.), *States and citizens – History, theory, prospects* (pp. 63-78). Cambridge: University Press.
- Holden, C. (2005). Concerned citizens: Children and the future. *International Education, Citizenship and Social Justice*, 1(3), 231-247.
- Holland, S., Renold, E., Ross, N., & Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research, *Childhood*, 17(3), 360-375.
- Hours, F. (1991). *As civilizações do paleolítico*. Sintra: Publicações Europa-América.
- Huebner, A. (1998). Examining empowerment: a how-to-guide for youth development professional. *Journal of Extension*, 36(6).
- Ichilov, O. (2003). Education and democratic citizenship in a changing world. In D. Sears, L. Huddy, & R. Jervis (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (pp. 637-668). Oxford: Oxford University Press.
- Iturra, R. (2002). A epistemologia da infância: Ensaio de antropologia da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 135-153.

- James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Janoski, T. (1998). *Citizenship and civil society: A framework of rights & obligations in liberal, traditional, and social democratic regimes*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Jenks, C. (2002). Constituindo a criança. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 185-216.
- Johnson, M., Beebe, T., Mortimer, J., & Snyder, M. (1998). Volunteerism in adolescence: A process perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), 309-332.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publication.
- Kahn, P. (1999). *The human relationship with nature: Development and culture*. Cambridge: The MIT Press.
- Kelly, J. (1986). Context and process: An ecological view of the interdependence of practice and research. *American Journal of Community Psychology*, 14(6), 581-589.
- Kerr, D. (1999). Changing the political culture: The advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, 25(1/2), 275-284.
- Kerr, D., Sturman, L., & Friedman, T. (2011). Priorities for civic and citizenship education in Europe. *Civics and Citizenship Assessment*, 15, 8-12.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary students in*



24 *European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA].

- Kidwell, M. (2012). Interaction among children. In J. Sidnell, & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 511- 532). Oxford: Blackwell Publishing.
- Kindon, S., Pain, R., & Kesby, M. (2007). Participatory action research: Origins, approaches and methods. In S. Kindon, R. Pain & M. Kesby (Eds.), *Participatory action research approaches and methods, connecting people, participation and place* (pp. 9-18). Abingdon: Routledge.
- Kloos, B., McCoy, J., Stewart, E., Thomas, R., Wiley, A., Good, T., Hunt, G., Moore, T., & Rappaport, J. (1997). Bridging the gap: A community-based, open-systems approach to school and neighborhood consultation. *Journal of educational and psychological consultation*, 8(2), 175-196.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. Mosher (Ed.) *Moral education: A first generation of research* (pp. 20 - 57). New York: Praeger.
- Krieken, R. (2010). Childhood in Australian sociology and society. *Current Sociology*, 58(2), 232-249. doi: 10.1177/0011392109354243
- Krueger, R. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. London: Sage Publications.
- Krueger, R. (1997). *Developing questions for focus groups: Focus group kit 3*. California: Sage Publications.
- Krueger, R. (1997). *Moderating focus groups: Focus group kit 4*. California: Sage Publications.
- Krueger, R. (1997). *The Focus Group Guidebook: Focus group kit 1*. California: Sage Publications.
- Krueger, R., & Casey, M. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: Sage Publications.

- Kunsch, M. (2002). *Panejamento de relações públicas na comunicação integrada*. São Paulo: Summus Editorial.
- Kvale, S. (1992). Postmodern psychology: A contradiction in terms? In S. Kvale (Ed.), *Psychology and postmodernism* (pp. 31-57). London: Sage.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (2001). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Italy: United Nations Children's Fund [UNICEF].
- Laupa, M., & Turiel, E. (1993). Authoritary reasoning and social context. *Journal of Educational Psychology*, 85, 191-197.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Leenders, H., Veugeliers, W., & Kat, D. (2007). Teachers' views on citizenship education in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002) *A avaliação das aprendizagens dos alunos: Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C., & Lopes, A. (2007). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA.
- Leroi-Gourhan, A. (1983). *Os caçadores da pré-história*. Lisboa: Edições 70.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Limo, L. (2006). *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lindahl, M. (2005). Children's right to democratic upbringings. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 33 – 47.

- Lindsay, G. (1998). Are educational psychologists serious about research? *Educational and Child Psychology*, 15(3), 74-85.
- Lister, R. (2002). Cidadania: Um Desafio e Uma Oportunidade para as Feministas. *Ex-aequo*, 7, 165-178.
- Lister, R. (2007). Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61. doi: 10.1080/13621020601099856
- Lister, R. (2008). Inclusive citizenship, gender and poverty: Some implications for education for citizenship. *Citizenship Teaching and Learning*, 4(1), 3-19.
- Lister, R., Smith, N., Middleton, S., & Cox, L. (2003). Young people talk about citizenship: Empirical perspectives on theoretical and political debates. *Citizenship Studies*, 7(2), 235-253. doi: 10.1080/1362102032000065991
- Lourenço, E. (2001). *Da identidade europeia como labirinto*. In E. Lourenço (Ed.) *A Europa desencantada: Para uma mitologia europeia*. Lisboa: Edições Visão.
- Lourenço, O. (2005). Desenvolvimento sociomoral: Do raciocínio moral à educação para a justiça. In G. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da Educação — Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 72 - 92). Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Lowe, R. (2009). Childhood through the ages. In T. Maynard, & N. Thomas (Eds.). *An introduction to early childhood studies* (pp. 21 – 32). London: Sage Publications.
- Lunt, I. (1998). Focus groups to explore the views of educational psychologist in training. *Educational and Child Psychology*, 15(3).
- Lunt, I. (2003). Editorial. *Educational and Child Psychology*, 15(3), 4-7.
- Lunt, P., & Livingstone, S. (1996). Rethinking the focus group in media and communications research. *Journal of Communication*, 46(2), 79-98.
- Luttrell, W. (2010). *Qualitative educational research — Readings in reflexive methodology and transformative practice*. New York: Routledge.

- Machado, J. (2004). Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In *Atas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação - Atelier: Cidades, Campos e Territórios* (pp. 83 – 89). Braga: Publicações Associação Portuguesa de Sociologia.
- Madeira, R. (2009). As crianças como participantes na reconstrução de contextos e processos de intervenção na família e na comunidade. In T. Sarmento, F. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira (Eds.), *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 99-122). Porto: Porto Editora.
- Manso, I. (2008). *Formação Cívica e criatividade*. Dissertação de Mestrado em Educação publicada, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Marchi, R. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: Articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202.
- Márias, J. (1982). *História da Filosofia*. Porto: Edições Sousa Almeida.
- Marshall, T. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Martins, E., & Szymansky, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1), 63-77.
- Martins, J. (1997). Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. *Série Idéias*, 28. Disponível em: [http://togyn.tripod.com/o\\_papel\\_das\\_interacoes\\_na\\_sala.pdf](http://togyn.tripod.com/o_papel_das_interacoes_na_sala.pdf)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Maynard, D. W. (2012). Everyone and no one to turn to: Intellectual roots and contexts for conversation analysis. In J. Sidnell, & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp.11-32). Oxford: Blackwell Publishing.
- McCowan, T. (2006). Os fundamentos do questionamento crítico na educação para a cidadania. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 140-155.

- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education - A curriculum for participatory democracy*. London: Continuum Studies in Educational Research.
- McGuire, W. J. (1997). Creative hypothesis generating in psychology: Some useful heuristics. *Annual Review of Psychology*, 48, 1–30.
- McIntosh, H., Daniel, H., & Youniss, J. (2007). The influence of family political discussion on youth civic development: which parent qualities matter? *Political Science and Politics*, 3, 495-499.
- McLaughlin, T. (2005). The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 306-325.
- Menezes, I. (1996). Educação cívica: Representação de alunos. *NOESIS*, 38, 51-54.
- Menezes, I. (1998). Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social. Tese de Doutoramento publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Edições ASA.
- Menezes, I. (2003a). Civic education in Portugal: curricular evolution in basic education. *Online Journal of Social Science Education*. <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/5443/2/651.pdf>
- Menezes, I. (2003b). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3), 430- 445.
- Menezes, I. (2005). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: Mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio d'Água.
- Menezes, I. (2007a). Evolução da cidadania em Portugal. In *Actas do 3º Encontro de Investigação e Formação: Educação para a Cidadania e Culturas de Formação* (pp. 17-34). Lisboa: ESE.

- Menezes, I. (2007b). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: Legis Editora.
- Menezes, I., & Campos, B. (1996). Educação, desenvolvimento psicológico e promoção da cidadania. In *I Colóquio A ciência Psicológica nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Menezes, I., & Campos, B. P. (1995). Clima da escola: Um estudo comparativo das percepções de alunos e professores. In A. Estrela, J. Barroso, & J. Ferreira (Eds.), *A escola: Um objecto de estudo. Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/ AFIRSE* (pp. 325-347). Lisboa: AFIRSE & FPCE-UL.
- Menezes, I. & Ferreira, P. (2012). Sumário Executivo. In I. Menezes & P. Ferreira (Eds.), *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Menezes, I., Afonso, M., Gião, J., & Amaro, G. (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses: Um estudo internacional*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Menezes, I., Mendes, M., Ferreira, C., Marques, G., Monteiro, C., Gião, J., Afonso, R., & Amaro, G. (2003). The impact of school education, family, cultural background and political attitudes and experiences in civic knowledge, *Onlinejournal for Social Sciences and their Didactics*. Disponível em: <http://www.jsse.org/2003/2003-1/portugal-menezes.htm>
- Menezes, I., Xavier, E., Cíbele, C., Amaro, G., & Campos, B. P. (1999). Civic education issues and the intended curricula in basic education in Portugal. In J. Torney-Purta, J. Schwille, & J-A. Amadeo (Eds.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project* (pp. 483-504). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA].
- Miles, M., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.

- Milian, A. (2005). Willing to participate: Political engagement of young adults. *Canadian Social Trends*, 79, 2-7.
- Mitha, M. M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9(4), 369-388. doi: 10.1080/13621020500211354
- Mokhtar, G. (2010). *História geral da África II: África antiga*. Brasília: UNESCO.
- Moore, S. W., Lare, J., & Wagner, K. A. (1985). *The child's political world: A longitudinal perspective*. New York: Praeger.
- Moran-Ellis J. (2010). Reflections on the sociology of childhood in the UK. *Current Sociology*, 58(2), 186-205. doi: 10.1177/0011392109354241
- Morgado, L. (2005). Jean Piaget: Um pedagogo? In G. L. Miranda, & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. (2009). Moral identity, moral functioning and the development of moral character. *Psychology of learning and motivation*, 50, 237-274.
- Narvaez, D. (2001). Moral text comprehension: Implications for education and research. *Journal of Moral Education*, 30(1), 43-54. doi: 10.1080/030570240120033802
- Narvaez, D. (2009). Triune ethics theory and moral personality. In D. Narvaez, & D. K. Lapsley (Eds.), *Moral personality, identity and character: An interdisciplinary future* (pp. 136-158). New York: Cambridge University Press.
- Narvaez, D. (2010). The embodied dynamism of moral becoming. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 182-184. doi: 10.1177/1745691610362352
- Nata, G. (2011). *Diferença cultural e democracia. Identidade, cidadania e tolerância na relação entre maioria e minorias*. Lisboa: ACIDI, IP.

- Nieuwenhuys, O. (2009). Editorial: Is there an Indian childhood? *Childhood*, 16(2), 147-153.
- Nieuwenhuys, O. (2010). Keep asking: Why childhood? Why children? Why global? *Childhood*, 17(3), 291-296.
- Norwich, B. (1998). Research methods in educational psychology: Traditional and new paradigm. *Educational and Child Psychology*, 15(3), 8-14.
- Norwich, B. (2003). Research methods in educational psychology: Tradicional and new paradigm. *Educational and Child Psychology*, 15(3), 8-14.
- Nóvoa, A. (1996). As ciências da educação e os processos de mudança. In S. G. Pimenta (Ed.), *Pedagogia, ciência da educação* (pp. 71-106). São Paulo: Cortez.
- Ochaíta, E., & Espinosa, M. (1997). Children's participation in family and school life: A psychological and development approach. *The International Journal of Children's Rights*, 5, 279-297.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: Algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11- 29). Porto: Porto Editora
- Pais, J. (2005). Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70.
- Pais, J. (2008). Culturas de grupo. In M. Lages, & A. Matos (Eds.), *Recursos de Interculturalidade* (pp. 207-255). Lisboa: Alto-Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Pais, M. (1999). *Child participation*. New York: United Nations Children's Fund [UNICEF]
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.



- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-26.
- Pedro, A., & Pereira, S. (2010). Participação escolar: Representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). *Educação e Pesquisa*, 36(3), 747-762. doi: 10.1590/S1517-97022010000300007.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: O papel da escolar na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1976). *The child's conception of the world*. New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. (1995). *Sociological Studies*. London: Routledge.
- Pinazza, M., & Kishimoto, T. (2008). Prefácio. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pintassilgo, J. (1996). *A educação cívica nas escolas primárias da 1ª República portuguesa (1910-1926)*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Educação, Universidade de Salamanca.
- Pinto, J., & Silva, A. (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Piper, H. & Garrat, D. (2004). Identity and citizenship: Some contradictions in practice. *British Journal of Educational Studies*, 52(3), 276-292.
- Pocok, J. (1995). The ideal of citizenship since classical times. In R. Beiner (Ed.) *Theorizing Citizenship* (pp. 29-52). Albany: State University of New York Press.

- Prilleltensky, I., Nelson, G., & Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: An ecological analysis of pathways toward, wellness, resilience and problems. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 143-158.
- Puig-Rovira, J. (2000). *La construcción de personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Putnam, R. D. (1995). Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. In R. G. Niemi, & H. F. Weisberg (Eds.), *Controversies in voting behavior* (pp. 38–68). Washington: CQ Press.
- Quennerstedt, A. (2010). Children, but not really humans? Critical reflections on the hampering effect of the “3 p’s”. *International Journal of Children's Rights*, 18, 619-635. doi: 10.1163/157181810X490384
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rappaport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190.
- Reis, J. (2001) Professores para a cidadania – Elementos para um programa de formação, *Modelos e práticas de formação inicial de Professores*. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/comunica.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/comunica.htm).
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família: Perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rennekamp, R. (1993). Double standard for youth involvement. *Journal of Extension*, 31(3). Disponível em: <http://www.joe.org/joe/1993fall/f2.html>
- Reynaert, D., Bouverne-de-Bie, M., & Vandeveld, S. (2009). A review of children's rights literature since the adoption of the united nations convention on the rights of the child. *Childhood*, 16(4), 518-534. doi: 10.1177/0907568209344270
- Ribeiro, R. J. (2006). Thomas Hobbes, ou: A paz contra o clero. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Disponível em:

[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/subida/clacso/clacso/20100603074000/03\\_ribeiro.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/subida/clacso/clacso/20100603074000/03_ribeiro.pdf)

- Rocha, C., Ferreira, M., & Neves, T. (2002). “O que as estatísticas nos “contam” quando as crianças são contadas” ou... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1857-1925). *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 33-65.
- Rocha, C., Ferreira, M., & Vilarinho, M. (2000). Para uma sociologia da infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças. In *Atas do IV Congresso Português de Sociologia: Passados recentes, futuros próximos*. Oeiras: Celta (CD-ROM).
- Roche, R. O. (1995) *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: Bellaterra.
- Roche, R. O. (1999) *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roffey, S., Tew, M., & Dunsmuir, S. (2010). Guest editorial. *Educational & Child Psychology*, 27(1), 6-8.
- Roldão, M. C. (1999). Cidadania e Currículo. *Revista Inovação*, 12(1), 9-26.
- Roldão, M. C. (1999). Educação para a cidadania democrática. *Revista Inovação*, 12(1), 1-12.
- Rosenberg, S. (1988). The Structure of Political Thinking. *American Journal of Political Science*, 32(3), 539-566.
- Ross, A. (2002). Younger children’s political learning: Concept-based approaches versus issues-based approaches. In A. Ross (Ed.), *Future Citizens in Europe* (pp. 539-566). London: CiCe.
- Runciman, D. (2003). The concept of the state: The sovereignty of a fiction. In Q. Skinner, & B. Sträth (Eds.), *States & citizens: History, theory, prospects* (pp. 28-38). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Ruquoy, F., Digneffe, J., Hiernaux, L. Albarello, L., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84 – 116). Lisboa, Gradiva.
- Ryan, M. (2003). Freedom, law, and the medieval state. In Q. Skinner, & B. Sträth (Eds.), *States & citizens: History, theory, prospects* (pp. 51-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacristán, J. G. (2008). *A educação que ainda é possível – Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Samways, A., & Seal, C. (2011). From ethos to practice: Pupil voice at Swayne park school. In G. Czerniawski, & W. Kidd (Eds.). *The student voice handbook – Brindging the academic / practitioner divide* (pp. 133- 142). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1988). Uma cartografia simbólica das representações sociais: O caso do direito. *Crítica das Ciências Sociais*, 24, 139-172.
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.
- Santos, M. E. B. (2000). Educação para a cidadania em Portugal: Os vinte cinco anos de democracia. *Primavera*, 93(2), 53-62.
- Santos, M. E. B. (org.), Marques, A., Cibebe, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobres, P., & Fonseca, T. (2001). *Educação para a cidadania — Proposta curricular para os ensinos básico e secundário*. Disponível em: <http://www.literaciamediativa.pt/download.php?info=YTozOntzOjU6ImFjY2FvIjtzOjg6ImRvd25sb2FkIjtzOjg6ImZpY2hlaXJvIjtzOjM4OiJtZWRpYS9maWN0Z>

Wlyb3Mvb2JqZWN0b19vZmZsaW5lLzEyLnBkZiI7czo2OiJ0aXR1bG8iO3M6NjA6IlByb3Bvc3RhK0N1cnJpY3VsYXlrcGFyYStvcytFbnNpbm9zK0llRTFzaWNvK2UrK1NIY3VuZCVFMXJpbyI7fQ.

Sarmento, M. (2000). Os ofícios da criança. In *Atas do Congresso Internacional: Os mundos sociais e culturais da infância*. Braga: IEC/Universidade do Minho.

Sarmento, M. (2002). Imaginário e culturas da Infância. *Cadernos de Educação*, 12 (21), 51-69.

Sarmento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. Sarmento, & A. Cerisara (Eds.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Edições Asa.

Sarmento, M. J., & Cerisara, A. (2004). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa.

Sarmento, M., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.

Sarmento, M., Soares, N., & Tomás, C. (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 141-159). São Paulo: Summus Editorial.

Sarmento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 53-75.

Sarmento, T., Ferreira, F. I., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade – As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.

Schmidt, J., Shumow, L., & Kackar, H. (2007). Adolescents' participation in service activities and its impact on academic, behavioral, and civic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 127-140.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower*

*secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA].

Sears, D. & Levy, S. (2003). Childhood and political development. In D. Sears, L. Huddy, & S. Jervis (Eds.) *Oxford handbook of political psychology* (pp. 60 – 108). Oxford: Oxford University Press.

Sears, D., Huddy, L., & Jervis, R. (2003). The psychologies underlying political psychology. In D. Sears, L. Huddy, & S. Jervis (Eds.) *Oxford handbook of political psychology* (pp. 3 – 16). Oxford: Oxford University Press.

Sen, A. (2004). Elements of a theory of human rights. *Philosophy & Public Affairs*, 32(4), 315-356.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition- eighth edition*. New York: Mc Graw Hill.

Sherrod, I., Flanagan, C., & Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: The what, why, when, where, and who of citizenship development. *Applied Development Science*, 6(4), 264 - 272.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.

Siqueira, H., & Pereira, M. (1998). O sentido da autonomia no processo de globalização. *Revista Educação*, 22(2), 44-56.

Sirota, R. (2010). French childhood sociology: Na unusual, minor topic or well-defined field? *Current Sociology*, 58(2), 250-271. doi: 10.1177/0011392109354244

Skinner, Q. (2003). States and the freedmon of citizens. In Q. Skinner, & B. Sträth (Eds.). *States and citizens – History, theory, prospects* (pp. 11-23). Cambridge: University Press.

Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Soares, H. (1998, 26 de Junho). A importância da autonomia. *Jornal A Razão*.

- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.
- Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 43-51). Lisboa: Relógio d'Água.
- Stalford, H. (2000). The citizenship status of children in European Union. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 101 - 131.
- Steenbergen, B. V. (1994). The condition of citizenship: introduction. In B. V. Steenbergen (Ed.), *The condition of citizenship*, (pp. 1-9). London: Sage Publications.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. (1983). *The April Revolution and the contribution of education to changing "portuguese realities"*. Tese de Doutoramento, Open University.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do “campo da recontextualização pedagógica”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 7-27.
- Stoer, S. (2006). Novas formas de cidadania, a construção europeia e a reconfiguração da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 219-238.
- Stoer, S. (2008 [1983]). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 17-48.
- Stoer, S., & Araújo, H. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Strandell, H. (2010). From structure action to politics of childhood: Sociological childhood research in Finland. *Current Sociology*, 58(2), 165-185. doi: 10.1177/0011392109354240.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa – Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Sullivan, J. L., & Transue, J.E. (1999). The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50, 625-650.
- Taylor, P. & Fraser, B. (1997). *CLES: An instrument for monitoring the development of constructivist learning environments*. Australia: National Key Centre for School Science and Mathematics Curtin University.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J., & White, L. R. (1994). *The revised CLES: A questionnaire for educators interested in the constructivist reform of school science and mathematics*. Atlanta: American Educational Research Association.
- Tebes, J. K. (2005). Community science, philosophy of science, and the practice of research. *American Journal of Community Psychology*, 35(3/4), 213-230. doi:10.1007/s10464-005-3399-x
- Tedesco, J. (1999). Modelo escolar em transformação e formação da personalidade. In J. Azevedo (Eds.), *As pessoas que moram nos alunos – Ser jovem, hoje, na escola portuguesa* (pp. 35-47). Porto: Edições ASA.
- Teixeira, P., & Menezes, I. (2005). Learning climate in higher education: Implications for citizenship education. In *The affective dimension of education: European perspectives* (pp. 157-184). Porto: Centro de Psicologia.
- Thomas, E. (1970). *Political attitude congruence between politically active parents and college-age children: An inquiry into family political socialization*. Washington: ERIC Clearinghouse.
- Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo... direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças — Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Tese de Doutorado publicada, Universidade do Minho.



- Tomaševski, K. (2001). *Human rights in education as prerequisite for human rights education*. Sweden: Right to Education Primers.
- Tonkiss, F. (2004). Using Focus Groups. In C. Seale (Ed.), *Researching society and culture*. London: Sage Publications.
- Tonucci, F., & Rissotto, A. (2001). Why do we need children's participation? The importance of children's participation in changing the city. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 407-419. doi: 10.1002/casp.641
- Torney-Purta, J. Schwille, J. & Amadeo, J. (1999). Civic education across countries: twenty-four national case studies from IEA civic education project. In J. Torney-Purta, J. Schwille & J. Amadeo (Eds.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from IEA civic education project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA].
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA].
- Torres, C. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo – Dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Torres, J. (2011). *O supervisor na educação pré-escolar - um olhar multidimensional numa instituição de educação e ensino particular e cooperativo*. Dissertação de Mestrado publicada em Ciências da Educação da Escola Superior da Educação Paula Frassinetti.
- Treseder, P. (1997): *Empowering children and young people: Promoting involvement in decision-making*. London: Save the Children.
- Trevisan, G. (2010). A redescoberta da infância e da criança. *Saber & Educar*, 15, 1-7.
- Trickett, E. & Rowe, H. (2012). Emerging ecological approaches to prevention, health promotion, and public health in the school context: Next steps from a community

psychology perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1/2), 125 - 140.

Trickett, E. J. (2009). Community psychology: Individuals and interventions in community contexts. *Annual Review of Psychology*, 60, 395-419.

Trindade, R. (2000). Escolaridade básica e cidadania: Contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 39-75.

Trindade, R. (2009). *Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.

United Nations General Assembly (1989). *Convention on the Rights of the Child*, Treaty Series. Disponível em: <http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b38f0.html>

United Nations Children's Fund [UNICEF] (2009). *Situação mundial da infância - edição especial, Celebrando 20 anos da convenção sobre os direitos da criança*. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/sowc20anosCDC/index.html>

Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Van Deth, J., Abendschön S., & Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147 – 173.

Van-Daalen, R. (2010). Children and childhood in Dutch society and Dutch sociology. *Current Sociology*, 58(2), 351-368. doi: 10.1177/0011392109354249

Várnagy, T. (2006). O pensamento político de Jonh Locke e o surgimento do liberalismo. In A. A. Boron (Ed.), *Filosofia política moderna. de Hobbes a Marx*, (pp. 45-80). São Paulo: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas.

Vaughn, S., Schumm, J., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. London: Sage Publications.

- Veale, A. (2005). Creative methodologies in participatory research with children. In S. Greene, & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp. 219- 253 ). London: Sage Publications.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walzer, M. (2002). Passion and politics. *Philosophy and Social Criticism*, 28(6): 617-633.
- White, S. (1996): Depoliticising development: the uses and abuses of participation. *Development in Practice*, 6(1), 6-15. doi:10.1080/0961452961000157564
- Wilde, S. (2005). *Political and citizenship education: Internacional perspectives*. United Kingdom: Symposium Books.
- Wilkinson, S. & Kitzinger, C. (2008). Conversation analysis. In C. Willig, & R. W. Stainton (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 55-71). London: Sage.
- Williams, A. & Katz, L. (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).
- Williams, J., & Greenleaf, A. (2012). Ecological psychology: Potential contributions to social justice and advocacy in school settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1/2), 141 - 157.
- Wilson, J. (2003). Political Discourse. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 725–749). Oxford: Blackwell Publishing.
- Winter, M. (1997). *Children as fellow citizens – Participation and commitment*. New York: Radcliffe Medical Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. New York: Macmillan.

- Wong, N., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46, 100 - 114. doi: 10.1007/s10464-010-9330-0
- Woolley, H., Spencer, C., Dunn, J., & Rowley, G. (1999). The child as citizen: Experiences of British town and city centres. *Journal of Urban Design*, 4(3), 255-282.
- Wyness, M. (2006). Children, young people and civic participation: Regulation and local diversity. *Educational Review*, 58(2), 209-218. doi: 10.1080/00131910600584173
- Wyness, M. (2009). Children representing children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16(4), 535- 552. doi: 10.1177/0907568209344274
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.
- Youniss, J., & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J., McLellan, J., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *The American Behavioral Scientist*, 40(5), 620 – 631.
- Zaff, J. F., Malanchuk, O., & Eccles, J. S. (2008). Predicting positive citizenship from adolescence to young adulthood: The effects of a civic context. *Applied Development Science*, 12(1), 38-53.
- Zeijher, H. (2010). Childhood in German Sociology and Society. *Current Sociology*, 58(2), 292-308. doi: 10.1177/0011392109354246

Câmara Municipal da Maia e Rede Social da Maia, (2009). *Guia Municipal de Oferta Educativa Integrada - por Instituição e tipo 2009/2010*. Maia.

Câmara Municipal da Maia. (2001). *Plano Estratégico Desenvolvimento Sustentável do Concelho da Maia - Sumário Executivo*. Disponível em: [http://www.cm-maia.pt/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=50&Itemid=92&mosmsg=You+are+trying+to+access+from+a+non-authorized+domain.+%28](http://www.cm-maia.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=50&Itemid=92&mosmsg=You+are+trying+to+access+from+a+non-authorized+domain.+%28)

Censos 2011 – *Resultados Preliminares*. (2011). Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, IP.

Colégio Novo da Maia. (2008). *Projeto Curricular Colégio 2008/2011*.

Colégio Novo da Maia. (2009). *Programa de Desenvolvimento Vocacional e Orientação Académica e Profissional 2009/2012*.

Colégio Novo da Maia. (2009). *Projeto Educativo 2009/2012*.

Colégio Novo da Maia. (2011). *Regulamento Interno 2009/2012*.

Constituição da República Portuguesa de 2005. (2005). Portugal.

Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). Convenção sobre os direitos da criança. Aprovada, para ratificação, pela Resolução da Assembleia da República nº 20/90, de 8 de Junho, publ. in Diário da República – I Série, nº 211, de 12 de Setembro de 1990, pp. 3738-(11) – 3738-(20).

Rede Social da Maia, (2005). *Diagnóstico Social do Conselho da Maia*. Maia.

Rede Social da Maia. (2006). Plano de Desenvolvimento Social do Concelho da Maia. Disponível em: [http://www.cm-maia.pt/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=122&Itemid=92](http://www.cm-maia.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=122&Itemid=92)

Instituto Nacional de Estatística- Direção Regional do Norte (2004). *Retrato da Área Metropolitana do Porto*. Porto.

## Decretos de Lei

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio de 1988 (1988). Diário da República, 1.<sup>a</sup> série — N.º 102 consultado em 22 de Março de 2009. [http://www.ige.minedu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec\\_Lei\\_115-A\\_98.pdf](http://www.ige.minedu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf).

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro de 2007 (2007). Diário da República, 1.<sup>a</sup> série — N.º 14 consultado em 17 de Fevereiro de 2009. <http://dre.pt/pdf1sdip/2007/01/01400/05010547.PDF>

Decreto-Lei nº 193/2012 de 23 de Agosto de 2012 (2012). Diário da República, 1.<sup>a</sup> série — N.º 163 consultado em 1 de Janeiro de 2009. <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/08/16300/0463904641.pdf>

Decreto-Lei nº 43/1989 de 3 de Fevereiro de 1989 (1989). Diário da República, 1.<sup>a</sup> série — N.º 29 consultado em 1 de Junho de 2009. <http://dre.pt/pdf1sdip/1989/02/02900/04560461.pdf>

Decreto-Lei nº 50/2011 de 13 de Setembro de 2011 (2011). Diário da República, 1.<sup>a</sup> série — N.º 176 consultado em 12 de Setembro de 2009. <http://www.dre.pt/pdf1s/2011/09/17600/0437804383.pdf>

Decreto-Lei nº 6/2001. Lisboa: ME.

Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março de 2004 (2004). Diário da República, 1.<sup>a</sup> série — N.º 73 consultado em 12 de Outubro de 2009. <http://www.guiadoestudante.pt/leis/DL74-2004.pdf>

Despacho 143/ME/91, de 18 de Setembro (D. R. – II Série): aprova os programas das disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Cívica.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986 (1986). Diário da República, 1.ª Série – N.º 237  
consultado em 2 de Janeiro de 2009.  
<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto de 2009 (2009). Diário da República, 1.ª Série – N.º 151  
consultado em 15 de Outubro de 2009.  
<http://dre.pt/pdf1s/2009/08/15100/0509705098.pdf>

Parecer n.º 3/2000, do Conselho Nacional de Educação, de 5 de Agosto.

Portaria n.º 196-A/2010, dos Ministérios da Saúde e da Educação, de 9 de Abril.

Recomendação n.º 1/2012 de 24 de janeiro de 2012 (2012). Diário da República, 2.ª série — N.º 17.

Assembleia Constituinte. (1976). Constituição da República Portuguesa consultado em  
5 de Junho de 2010.  
<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>.

Decreto-Lei n.º 16:007 de 26 de Outubro de 1928 (1928). Diário da República, 1.ª série — N.º 247. Lisboa: ME.

Parecer n.º 2/2012, do Conselho Nacional de Educação, de 7 de março.